

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity

katedra pedagogiky a psychologie

studium učitelství pro mateřské školy
kombinovanou formou

Pozitivní ladění v předškolním vzdělávání

Bakalářská práce

2010

vedoucí práce:
Mgr. Eva SVOBODOVÁ

autor práce:
Lucie KLECÁNOVÁ

Pozitivní ladění v předškolním vzdělávání

The positive tone in pre-school education

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně, pouze s použitím uvedené literatury a pramenů.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

Ve Vodňanech březen 2010 podpis:

Chtěla bych velice poděkovat všem, kteří mi dali prostor, klid a čas na napsání této práce:

- především své rodině, svým dvěma synům Martínkovi a Kubíčkoví
- mé nejlepší přítelkyni Evě Šimoníkové a její rodině
- své vedoucí bakalářské práce Mgr. Evě Svobodové za konstruktivní, přínosné poznámky a informace, ale i za velice vstřícné, milé jednání a pomoc, díky níž se mi tuto práci podařilo dokončit.

Anotace

Cílem této práce je získat objektivní pohled na užívané výchovné styly a komunikační metody, které si volí rodiče dětí předškolního věku či jejich učitelky v MŠ. Upozornit na riziko nevhodných výchovných stylů a celkového přístupu k dítěti, a naopak zdůraznit vhodné komunikační techniky a metody vedoucí k vzájemné úctě a respektu mezi dospělým a dítětem.

Teoretická část práce popisuje charakteristiku psychologických zvláštností dítěte v předškolním věku, definuje podmínky pro pozitivní přijetí dítěte v mateřské škole, jeho potřeby, výchovné a komunikační styly, díky nimž se může osobnost dítěte zdravě vyvíjet v samostatného a zodpovědného člověka.

Praktická část poukazuje na možnosti předcházení citového strádání dětí formou celkového pozitivního, empatického přístupu dospělého k dítěti, pomocí prosociálních her a vhodné komunikace, viz příloha. Výzkum byl proveden metodou pozorování a dotazníku pro rodiče a učitelky MŠ.

Annotation

The aim of this work is to obtain an objective view of educational styles and communication methods which are chosen by parents of pre-school children or their teacher in a nursery school. This work should draw attention to inappropriate educational styles and overall approach to the child and on the other hand highlight appropriate communication techniques and methods which lead to mutual respect and respect between the adult and the child.

Theoretical part of this work describes the characteristics of psychological specifics of the child in pre-school age, defines the conditions for positive child's acceptance in the nursery school, his needs, educational and communicational styles which help the child's personality to become an independent and a responsible person.

Practical part points at the possibilities of preventing emotional deprivation of children by overall positive, emphatic adult's approach to the child using social games and appropriate communication (see the attachment). The research was carried out by a method of observation and a questionnaire for parents and nursery school teachers.

Obsah

Úvod	9
I. teoretická část.....	11
1 Dítě v předškolním věku.....	11
1. 1 Kognitivní funkce.....	11
1. 2 Sebepojetí, rozvoj identity.....	13
1. 3 Hra a fantazie.....	15
1. 4 Interpersonální vztahy s dospělými a s vrstevníky.....	16
2 Podmínky pozitivního přijetí dítěte v mateřské škole.....	19
2. 1 Potřeby dítěte.....	19
2. 1. 1 Základní fyziologické potřeby.....	20
2. 1. 2 Potřeba bezpečí a jistoty.....	21
2. 1. 3 Potřeba láska a úcty.....	22
2. 2 Kompetence učitelky v mateřské škole.....	23
2. 3 Efektivní a neefektivní komunikační dovednosti.....	25
2. 3. 1 Neefektivní způsoby komunikace.....	25
2. 3. 2 Efektivní způsoby komunikace.....	26
I. 2. 4 Síla pozitivního prostředí MŠ.....	27
3 Autorita, její vliv a moc.....	28
3. 1 Typy autority.....	28
3. 1. 1 Přirozená autorita.....	29
3. 1. 2 Formální autorita.....	29
4 Výchovné styly.....	29
4. 1 Autoritativní styl výchovy.....	29
4. 2 Liberální styl výchovy.....	30
4. 3 Demokratický styl výchovy.....	30

II. praktická část.....	32
II. 1 Cíl a použité metody.....	32
II. 2 Stanovení předpokladů.....	32
II. 3 Popis použitých metod.....	33
II. 4 Prostředí mateřské školy a vyjádření mého postoje jako učitelky.....	33
II. 4. 1 Charakteristika zkoumané třídy.....	36
II.4. 2 Ranní pozitivně motivující rituál.....	36
II.4. 3 Rozvoj a podpora humoru v naší třídě.....	37
II.4. 4 Pyžamová módní přehlídka.....	37
II. 5 Jaroušek.....	39
II. 5. 1 Jardův vzdor a vnější motivace.....	40
II. 5. 2 Pozitivní přístup, důslednost a vnitřní motivace.....	41
II. 5. 3 Výsledek	42
II. 6 Davídek.....	43
II. 6. 1 Pěstování důvěry v naší třídě.....	43
II. 6. 2 Pokus o získání Davídkovy důvěry.....	45
II. 6. 3 Závěr.....	47
III. Závěr.....	49
III. 1 Dotazník pro rodiče dětí navštěvujících MŠ – vyhodnocení, grafy.....	52
III. 2 Dotazník pro učitelky MŠ – vyhodnocení, grafy.....	62
Seznam použité a citované literatury a další zdroje.....	74
 Příloha č. I Prosocionální hry a hry k usměrňování agresivity	75
Příloha č. II Tabulka způsobů komunikace.....	82
Příloha č. III Dotazník pro rodiče.....	83
Příloha č. IV Dotazník pro učitelky MŠ.....	85

Úvod

Téma své bakalářské práce „Pozitivní ladění v předškolním vzdělávání“ jsem si zvolila proto, že pracuji jako učitelka mateřské školy a stále více se setkávám s problematikou tzv. citově strádajících dětí.

Myslím, že hlavním důvodem nedostatku určitých citových potřeb je samotný přístup dospělých k dětem. Často se dospělí místo laskavého vedení za poznáním staví do nadřazené pozice a bohužel ještě dnes máme možnost setkat se v některých mateřských školách s pedantickými učitelkami s hlavním cílem hodně děti naučit, ale téměř bez schopnosti empatie a snahy porozumět dětské duši.

Takovouto situaci považuji za nepřípustnou a je nutné o těchto problémech otevřeně hovořit a snažit se napomáhat k jejich zlepšení.

Cílem mé bakalářské práce je poskytnout dostatečný náhled na problematiku negativního přístupu při práci s dětmi a zdůraznit vhodné, pozitivní postupy a metody doložené konkrétní literaturou. Má práce by měla být jakýmsi důkazem mého vlastního přesvědčení, že po dobrém a s pozitivním přístupem jde všechno lépe.

Bakalářská práce je rozdělena do tří částí. V první - teoretické části práce popisuji charakteristiku psychologických zvláštností dítěte v předškolním věku. Pokouším se o definování podmínek pro pozitivní přijetí dítěte v mateřské škole a upozorňuji na možnosti mateřské školy při kompenzaci některých negativních vlivů na dítě v rodině.

Ve druhé - tvůrčí části se zabývám popisem činností a situací, ve třídě, kde učím, ve kterých se děti cítí šťastné a viditelně prožívají radost. Poukazuji na důležitost prevence citového strádání a následně i poruch chování, které se v tomto období mohou díky neblahým, negativním vlivům u dítěte objevit. Poukazuji také na důležitost prevence, spolupráci s rodiči, neustálé prohlubování a doplňování vzdělávání pedagogů týkající se vhodných komunikačních dovedností.

Na dlouhodobějším pozorování dvou dětí bych chtěla ukázat, jaké metody a zvolené praktiky při práci s dětmi považuji za vhodné, a

jakým bych se naopak kvůli nedobrým, či dokonce destruktivním výsledkům u dětí vyhnula.

Snažím se klást důraz na hlavní činnost dítěte v tomto věku a tou je hra. Hra rozvíjí všechny funkce – procvičuje paměť, motoriku, pozornost, vyvolává city a jiné. V této části popisuji řadu prosocionálních her, které pomáhají rozvíjet u dětí svědomí, sebehodnocení, schopnost empatie, porozumění, pochopení situace i z pohledu druhé strany, schopnost morálního úsudku, znalost pravidel a sociálních norem.

Ačkoliv je dítě v tomto období stále nejvíce závislé na svých rodičích, kteří by měli být svým dětem oporou, sluncem plným lásky, učitelka v mateřské škole by dle mého názoru měla být neméně zářící, láskyplnou hvězdou a svítit tak dětem na jejich počáteční cestu životem.

I. teoretická část

I.1 Dítě v předškolním věku

I.1.1 Kognitivní funkce

Období předškolního věku je pro dítě jednou z nejvýznamnějších vývojových etap.

Poznávání dítěte je v tomto věku zúženo na jeho nejbližší svět a pravidla, která v tomto světě platí. Uvažování předškolních dětí se kolem čtvrtého roku života dostává z úrovně předpojmové (symbolické) na vyšší úroveň - úroveň názorného myšlení. Usuzování je vázáno na vnímaný objekt, zřejmě jsou však i omezení, jež nedovolují dítěti zatím plně provádět logické operace jako je porovnávání. Dítě dokáže u množství vyvodit závěr čeho je více či méně, avšak tento závěr je závislý zpravidla na vizuálním tvaru, jak to ve svých pokusech například se skleničkami plnými korálků dokazuje J. Piaget. Myšlení stále zůstává intuitivní, málo flexibilní, nepřesné a prelogické (naivní). Typickými znaky dítěte jsou egocentrismus (subjektivní pohled), antropomorfismus (vše polidšťuje), magičnost (tendence měnit fakta dle vlastního přání) a absolutismus (přesvědčení, že každé poznání má definitivní a jednoznačnou platnost).

„Vývoj myšlení je dlouhodobý proces. Dítě získává schopnost chápat vratnost určitých proměn postupně, v závislosti na jejich složitosti. Pokud by se měnila jen jedna vlastnost objektu, chápalo by, co se stalo. Avšak jakmile se změní dva aspekty nějaké situace, dítě jejich proměnu a charakter vzájemného vztahu nepochopí.“
(14: 103)

Myšlení předškolních dětí chybí komplexní přístup, bývá nepropojené a útržkovité. Nedokáže vnímat celek jako soubor detailů, neanalyzuje obrazec na části, není schopno syntézy ani systematického prohlížení jedné části po druhé.

„Typickým znakem myšlení předškolních dětí je jeho útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost, chybí mu komplexní přístup. Děti sice už dovedou správně vyřešit mnohé úkoly dílčího charakteru, avšak nedovedou do svých úvah zahrnout více aspektů, znalostí či různorodé pohledy. Jejich uvažování je zúžené, zaměřené jen na jednu oblast.“ (14: 107)

Svůj názor na svět vyjadřuje předškolní dítě hrou, kresbou či vyprávěním. Při těchto činnostech se plně projevují typické znaky dětského myšlení i emočního prožívání. Skutečnost je zde pro dítě srozumitelná a hlavně bezpečná. Dítě se tak může prostřednictvím hry vyrovnávat s nějakým problémem a alespoň symbolicky uspokojit svá přání, jež mu jeho realita splnit nedovoluje. Například vyřešit různé strachy, poradit si se zlými lidmi a pod. Kresbou dokáže dítě zobrazit realitu tak, jak ji chápe, ale ke konci předškolního věku se už kresby začínají stále více podobat skutečnosti. Psycholog Z. Matějček (1994) říká, že dítě kreslí hlavně to, co o objektu ví, to, co se mu na něm zdá důležité.

Mnohým věcem se dítě učí od starších dětí a dospělých. Efektivním způsobem při učení se stává předvídavost nás dospělých a umění nastavit zvladatelnost úkolu tak, aby dítě dokázalo, byť s určitou pomocí, daný úkol správně splnit.

„Dospělí mohou různým způsobem usměrňovat a regulovat dětské učení, ale nejefektivnější může být jejich působení v té oblasti, kde je dítě připraveno na specifické vedení pozitivně reagovat.“ (14:109)

Verbální schopnosti předškolního dítěte se zdokonalují ve formě i jejich obsahu. Hlavním prostředkem při získávání řečových dovedností je nápodoba verbálního projevu dospělých vyskytujících se v nejbližším okolí dítěte, rozvoj komunikace však mohou ovlivnit

třeba i média. Rodiče nebo učitelka v mateřské škole by měli používat takové komunikační způsoby, které jsou pro dítě přijatelné, srozumitelné a hlavně respektující.

„Všechny podněty, signály, informace, které náš mozek přijímá, jsou rozlišovány nejdříve podle toho, zda jsou pro nás ohrožující nebo bezpečné.“ (4:28)

Významnou složkou řečového projevu dítěte je tzv. egocentrická řeč, tedy řeč určená jen pro sebe. Má svou vývojově podmíněnou funkci, bývá spojena s myšlením a postupně se mění v řeč vnitřní.

I.1.2 Sebepojetí, rozvoj identity

Dítě v předškolním věku již o sobě uvažuje, uvědomuje si svoji jedinečnost a odlišnost od ostatních lidí. Začíná chápat sebe sama jako subjekt, a postupně tak vzniká vědomí vlastní identity. Ví, jak vypadá, pozná se v zrcadle a orientuje se ve svém těle, které nejen pociťuje, ale i ovládá. Přijatelným způsobem dovede vyjádřit své názory a pocity, které chce druhému sdělit. Zřejmým typickým rysem myšlení předškolního dítěte v komunikaci je egocentrismus.

„Sebehodnocení je vzhledem k citové a rozumové nezralosti dětí předškolního věku stále jednoznačně závislé na názoru jiných osob, a to zejména rodičů. Rodiče je ovlivňují:

- a) emočně, svou citovou vřelostí;*
- b) svými požadavky a spokojeností s mírou jejich naplnění;*
- c) svým chováním a zejména verbálním vyjádřením svého názoru na dítě.“ (14:116)*

Názor dospělých na sebe sama přejímá nekriticky, tak jak je mu prezentován. Stává se součástí jeho sebepojetí.

Dítě o sobě také uvažuje, ale způsobem odpovídajícím jeho vývojové úrovni: egocentrismus, magičnost uvažování.

„Nezralost sebepojetí předškolního dítěte se může projevovat majetnickými sklony. Děti dost často zdůrazňují, co je jejich, a nechtějí své věci nikomu půjčit. Dalším znakem nezralosti je nekritičnost a přehnaný důraz na sebe sama. Typickým projevem takového postoje bývá sklon k vychloubání. Dítě se dovede vytahovat se vším možným, například i s člověkem, s nímž se ztotožnilo, a považuje jej tudíž za součást sebe sama. Slouží mu jako zdroj jistoty a podpora sebeúcty.“ (14:116)

Dítě v tomto období touží vypadat jako ostatní, dělat to, co dělají druzí a rozumí tomu, co se dělat má a co nemá. Na povrch se tak skrze dítě dostává odraz rodinného prostředí, jejich výchovné zásady, režim, návyky, zvyky.

Důležitou složkou dětské identity je vlastnictví, což se projevuje i verbálním vyjádřením tohoto vztahu: moje maminka, moje panenka, můj svetr. Moje znamená součást mého já.

„Součástí identity předškolního dítěte jsou i všechny sociální role, které má. V této době nabývají na významu především ty, jež přesahují rámec rodiny a signalizují jeho pozici v jiném sociálním prostředí, např. role žáka mateřské školy nebo role v dětské skupině. Tyto role potvrzují dosažení určitého postavení, které se projeví i v sebepojetí, a takto je chápe i samo předškolní dítě. Je na tyto role většinou velmi hrdé.“ (14: 117)

Dítě v předškolním věku je schopno uvědomovat si rozdíl obou pohlaví. Ví, jak se má chovat chlapec či holčička, a podle toho se orientuje. Má tendenci chovat se stejným způsobem, chce vypadat

stejně jako ostatní děti téhož pohlaví. Dle pohlaví se postupně diferencují i dětské hry.

V předškolním věku je dítě velice emotivní, citové vztahy jsou diferencovanější k vlastnostem – na jedné osobě má něco rádo a něco nerado.

„S dosaženou úrovní psychického a psychosociálního rozvoje osobnosti souvisí, že dítě začíná zaujímat elementární mravní postoje, vyjadřuje počáteční mravní pocity a názory. „Ví“, co je správné, co je chvályhodné a co trestuhodné, na co má být hrdé a co je špatné, za co by se mělo stydět.“ (3:205)

I.1.3 Hra a fantazie

Hlavní činností dítěte je v tomto období hra, která rozvíjí všechny důležité funkce. Hra je spontánní, improvizovaná činnost určená mírou vlastních zkušeností, v jejímž rámci dítě objevuje svět a různé souvislosti v něm. Hra je přirozenou dětskou aktivitou, stejně jako pro dospělého práce. Ve hře mohou děti prožít různé typy emocí, jako například lásku, smutek, radost, trápení.

Procvičuje paměť, motoriku (hrubou i jemnou), fantazii, pozornost, procvičuje umění vyhrát, ale i prohrát, promítá potlačená přání, vyvolává city. Hra také napomáhá dítěti překlenout nelehké období s událostmi, které neumí pochopit rozumem. Přirozená hra podporuje psychickou rovnováhu dítěte, klid, jistotu, vyrovnanost.

Obsah hry je vždy odrazem zkušeností a prožitků dítěte, jejich vlastním výtvorem, jehož obsah je limitován sociálním a materiálním prostředím, ve kterém se dítě nachází.

„Hra je pro dítě činností přirozenou, přináší mu rozkoš a slast a zároveň vytváří přirozený prostor pro učení prosociálním dovednostem.“

(12:81)

Pro předškolní věk jsou vhodné hry, které respektují jedinečnost, individualitu dítěte, podporují v nich rozvoj empatie, respektu vůči sobě i druhým a nemohou dítě nějak duševně zranit či poškodit.

Fantazie je rozvinutá představivost a obrazotvornost. U dítěte předškolního věku je velice živá a dominantní. Pro získání citové a rozumové rovnováhy je její zařazení do každodenního života dítěte nezbytnou součástí. Může zasahovat i do reálního světa. Dítě potřebuje alespoň občas přizpůsobit realitu svým současným potřebám a interpretovat ji bez ohledu na objektivní skutečnost. Zvláště v námětových hrách „na něco“ dítě popouští svou bohatou fantazii.

V tomto období se u dětí objevují nepravé lži, tzv. konfabulace, skrze které dítě interpretuje realitu tak, aby byla pro ně srozumitelná a přijatelná. Takové interpretaci dominuje fantazie a nelze ji považovat za úmyslnou lež.

I.1.4 Interpersonální vztahy s dospělými a s vrstevníky

Dítě v předškolním věku zůstává stále nejvíce závislé na svých rodičích. Pro dítě jsou rodiče emocionálně významnou autoritou. Identifikuje se s nimi, chce se jim ve všech směrech podobat. Nekriticky přijímá veškeré postoje, hodnoty a projevy rodičů. Identifikace s autoritou zvyšuje u dítěte pocit jistoty a bezpečí, posiluje sebejistotu, zvyšuje sebeúctu a naopak snižuje pocit ohrožení.

„Potřeba seberealizace bývá v tomto věku uspokojována takovou aktivitou, která je pozitivně hodnocena a jejímž prostřednictvím se dítě může prosadit. I v této oblasti mají největší význam názory dospělých a jejich uznání slouží jako pozitivní zpětná vazba. Pocit úspěšnosti posiluje dětskou sebeúctu a z ní vyplývající sebejistotu. Způsob uspokojování této potřeby se stává trvalejším

rysem osobnosti, který přesahuje rámec předškolního věku. Stává se základem strategie, která je spojena s určitými hodnotami.“

(14:120)

Předškolní dítě si osvojuje morální hodnoty a normy chování dle vzoru uznávané autority. Zpočátku touto uznávanou autoritou bývají rodiče, kteří svými výchovnými zásahy pomáhají dítěti určit, co je dobré a co je špatné. O kvalitě norem chování není dítě schopno v tomto věku ještě samo uvažovat a automaticky tak za správné považuje to, co určí dospělí.

„Normy chování, které tvoří racionální základ autoregulačního systému, se dítě učí především ve své rodině. Všímá si, jak se lidé skutečně chovají, a nějakým způsobem si zobecní, jaké chování je běžné, patří k určité situaci a je považováno za žádoucí.“ (14:122)

Dítě by se mělo učit žádoucím vzorcům chování, především rozvojem prosocionálního chování, které se dá charakterizovat jako pozitivní a respektující.

„K tomu, aby člověk mohl prosocionálně jednat, potřebuje: porozumět chápání a vnímání situace z pohledu druhé strany, schopnost morálního úsudku, schopnost empatie, znát sociální normy a pravidla.“ (12:2)

Způsob osvojování norem chování závisí na úrovni poznávacích procesů a k dodržování norem je dítě motivováno systémem odměn a trestů. Trestem pro dítě bývá nepříjemný postih za nějaký prohřešek, odměnou něco lákavého a silně přitahujícího.

„ Život je natolik složitý, že i v odměřování výchovných prostředků, jako jsou odměny a tresty, musíme postupovat uvážlivě, taktně, citlivě. A to ovšem nejde bez vřelého citového vztahu k dítěti.“

(7:45)

Při dozrání na určitou vývojovou úroveň u předškolního dítěte vzniká také potřeba kontaktu s vrstevníky. Narozdíl od vztahu k dospělému jde ve vztahu k vrstevníkovi o symetrický vztah, v němž jsou si oba partneři rovni, mají podobné kompetence.

„Vztah s vrstevníkem poskytuje mnohem méně jistoty než vztah s dospělým. Od vrstevníka nelze očekávat ochranu a toleranci, nelze se na něj v tomto směru spoléhat. Aby dítě takový vztah zvládlo, musí dozrát na určitou vývojovou úroveň, kdy už takovou podporu a potvrzení bezpečí nepotřebuje. Vznik potřeby kontaktu s vrstevníky lze proto chápat jako signál určité zralosti osobnosti předškolního dítěte.“ (14:127)

Svého kamaráda si dítě vybírá dle určitých motivujících kritérií, jakými bývá vzhled, stejné pohlaví, vlastnictví zajímavého předmětu, chování. Preferuje takového kamaráda, který by mu byl podobný, měl podobné kompetence, stejné potřeby a zájmy, zaujal ho nějakou činností. Kamarád je pro dítě ten, kdo si s ním hraje a cítí se s ním dobře. Pokud mu určitý vrstevník nevyhovuje, odmítá přijmout jej za sobě blízkého, nevyhledává jeho společnost, straní se ho.

Jednou ze zatěžkávacích zkoušek tohoto období je sebeprosazení, které může dítě okusit jen ve společnosti vrstevníků. Postupně si vytváří nové sociální role, rozvíjí se schopnost soupeřit i spolupracovat. Začínají se projevovat individuální rozdíly osobnosti a dítě zaujímá určité postavení, např. baviče.

„V dětské skupině se rozvíjí schopnost soupeřit i spolupracovat. Dítě se učí uplatňovat svoje schopnosti a prosazovat se mezi ostatními. Prožitek úspěšnosti se stává součástí osobní identity a ovlivňuje v tomto směru dětské prožívání i chování.“ (14:130)

Dítě se učí nově získané role ovládat a zaujímat s nimi nové postoje. Pro egocentricky smýšlejícího předškoláka se může určitá role stát vnitřně nepřijatelnou a projevit se navenek nepřiměřeným, nezvladatelným chováním.

Vztahy dítěte ke druhým dětem bývají většinou přelétavé, málo trvalé, přesto nelze vliv druhých dětí v tomto věku podceňovat, a ke styku s druhými dětmi, by mělo mít v předškolním věku příležitost každé dítě.

1.2 Podmínky pozitivního přijetí dítěte v mateřské škole

1.2.1 Potřeby dítěte

V tomto období se stále více dítě začíná zapojovat do společenského života a pomalými krůčky objevovat okolní svět. Vzdělávacím institutem, který mu v tomto vstupu napomáhá, je Mateřská škola. Dle názvu by se dalo usuzovat, že se jedná pouze o jakýsi přípravný stupeň základní školy. Díky novým vzdělávacím materiálům a možnostem sebevzdělávání učitelek mateřských škol to snad ale neplatí. Na první místo je řazen celkový rozvoj osobnosti dítěte, hlavně to, jak se dítě cítí. Učitelka mateřské školy by měla být dítěti vlídným, tolerantním, pozitivně naladěným průvodcem při jeho pobytu v nově vytvořeném kolektivu.

V dnešní době jsou na dítě kladeny stále větší nároky. Mnoho rodičů chce s dobrým úmyslem dopřát dítěti různé nadstandardy, které mateřská škola nabízí (např. výuka cizích jazyků, hra na hudební nástroj). Ne vždy však tento další mentální rozvoj dítěte je ku prospěchu, záleží vždy na konkrétním jedinci. To, co může být pro jedno dítě přínosné, se může pro jiné stát negativní psychickou zátěží.

Pro rozvoj osobnostní roviny dětí je důležité naplnit jejich potřeby. Pyramidu potřeb definoval již v roce 1943 americký psycholog Abraham Harold Maslow. Skládá se z pěti potřeb a dle jejich významu jsou řazeny vzestupně.

Maslowova pyramida potřeb

potřeba sebeaktualizace

potřeba úcty a uznání

potřeba lásky, přijetí, spolupatříčnosti

potřeba bezpečí a jistoty

základní tělesné, fyziologické potřeby

Při naplňování těchto životně důležitých potřeb musí však pedagog stále pamatovat na individualitu dítěte, na jedinečnost této lidské bytosti. Pokud chce učitelka dosáhnout stejného cíle s různými dětmi, musí s nimi jednat různě a brát ohled na tuto individualitu.

„Každé dítě má poněkud jinou dráždivost nervového systému, jinou potřebu potravy, jinou potřebu spánku, jinou potřebu tělesné aktivity atd. Na těchto základech pak další výchova staví, buduje, rozvíjí, utlumuje, povzbuzuje, kultivuje atd.“ (7:48)

I.2.1.1 Základní fyziologické potřeby

Velké rozdíly mohou mezi sebou děti mít i u základních fyziologických potřeb. Jednomu dítěti stačí sníst z oběda jen trochu, jiné si s chutí přidá. Ohled by měla učitelka mateřské školy brát nejen na množství potravy, které dítě sní, ale také na jeho rozmanitost a uvědomit si, že co chutná jednomu, nemusí chutnat druhému. Času, kdy se učitelky snažily do dítěte „naládovat“ celý oběd stůj, co stůj, snad již odzvonilo. Na druhou stranu by měla být strava dítěte kvůli zajištění zdravého růstu nutričně vyvážená. Dosáhnout takové nutriční rovnováhy u vybíravého dítěte, se ale může stát problémem. Napomoci může vhodná motivace a předem dohodnutá, dětem známá pravidla. Děti by měly mít možnost výběru (např. studené či teplé mléko), učitelka by jim měla být vzorem, mělo

by si samo určit požadované množství jídla daného na talíř (to se pak snažit sníst), a hlavně dostatek prostoru pro samostatnost (např. nalévání nápoje, sebeobsluha). Takový prostor dává dítěti pocit důležitosti, posiluje v něm důvěru, ohleduplnost, toleranci a respekt a je žádoucí pro rozvoj prosocionálního chování. V demokratické společnosti mají i děti, jakožto plnohodnotné bytosti, právo vyjádřit svůj názor, svou svobodnou volbu.

Obdobná je individuální potřeba dítěte spánku. Nutit dítě k pobytu na lůžku po dobu dvou hodin, když není dítě spavé, je nepřipustné, rovněž tak nechat dítě bez potřebného odpočinku. Aby děti mohly v klidu odpočívat či spát, musí jim být pro tuto potřebu vytvořeno vhodné, nestresující prostředí.

Potřeba vyměšování by měla být dítěti umožněna kdykoliv během dne a to bez dovolování. Dítě pouze nahlásí svůj odchod na WC učitelce, kvůli přehledu o dětech.

V předškolním věku se začínají u dítěte projevovat také sexuální potřeby, zajímavou činností se stává zkoumání intimních částí svého těla. Dobré je podat dětem pravdivé informace o odlišnosti pohlaví přiměřeně jejich věku. Většinou při odpočinku se může učitelka setkat také s masturbací dítěte. Nikdy by kvůli tomu neměla vystavovat dítě posměchu či kárání, ale odvést pozornost dítěte jinam. Vhodné jsou doteky učitelky např. na zádech, klidné povídání či zaměstnání dětských ručiček jinou činností.

I.2.1.2 Potřeba bezpečí a jistoty

U tak malého človíčka, jakým je dítě předškolního věku, dosahuje potřeba bezpečí a jistoty obrovského rozměru. Udržování této potřeby v mateřské škole napomáhá pravidelný denní režim (flexibilní), různé rituály, dodržování společně s dětmi stanovených pravidel, dále estetické, klidné, vstřícné prostředí a hlavně pozitivně „naladěná“ učitelka.

„Abychom se kdekoliv cítili bezpečně, potřebujeme mít jistotu, že právní řád tohoto území nás ochrání před nebezpečími, která by nám mohla hrozit ze strany druhých či prostředí. Z tohoto důvodu

(ale také proto, že tímto konáním připravujeme děti na život v demokratické společnosti), vytváříme spolu s dětmi pravidla, která by měla pomoci proměnit mateřskou školu v zónu bezpečného prostoru.“ (13:9)

Aby mohla taková pravidla fungovat, musí si zachovat potřebné stanovy. Jednou z těchto stanov je vytvářet pouze pravidla mající logiku a smysl. Další podstatou pravidel se stává jejich společné ustanovení dětmi a učitelkou. Důležité je neopomenout též společně předem stanovená opatření při jejich možném porušení.

Pravidla by se měla týkat především bezpečnosti dětí, vztahů mezi vrstevníky, ale i mezi dětmi a učitelkou, dále jak se chovat k přírodě, k věcem. To vše posiluje v dítěti přirozenou formou prosocionální chování vůči celému světu.

1.2.1.3 Potřeba lásky, přijetí, spolupatříčnosti

Každý člověk potřebuje být milován, chválen, oceněn, pochopen, respektován, mít možnost přijímat a dávat tyto lidské city.

U dětí jako by to platilo dvojnásob, snad proto, že se v předškolním věku na svět dívají „černobíle“ a svou učitelku hodnotí buď jako hodnou a nebo tu zlou. Děti takové ohodnocení přidělují učitelce na základě jejich vlastních zkušeností, dle toho, jak na ně osobnost učitelky působí. Velice záleží na tom, jak k dítěti učitelka přistupuje, jak na něho nahlíží, jak silnou osobností je učitelka sama. Těžko bude moct egocentrická, autoritativní učitelka působit na dítě mile a pozitivně.

Projevy vztahu k dítěti mohou být rozličné a též na dítě rozličně působit. Každopádně by učitelka neměla zapomínat na to, že svým chováním, jednáním a prezentováním svých postojů, může výrazně ovlivnit emoční rozvoj dítěte. Aby nedocházelo k narušení emoční rovnováhy dítěte, a později i k možným nežádoucím tzv. „obránným mechanismům“, jakými jsou například vzdorovitost, lhaní, atd., musí učitelka přistupovat k dítěti citlivě, s ohledem na jeho

individuální odlišnosti a snažit se uspokojovat jeho aktuální emoční potřeby.

Nedostatek projevů lásky vůči dítěti se často projevuje zlobením. Stává se, že i milující rodič s dobrým úmyslem důsledné výchovy si myslí, že jeho lásku dítě automaticky cítí a přijímá. Ale aby děti mohly opravdu vnímat naše projevy lásky, musíme jim je dát dostatečně najevo.

„Děti cítí lásku učitelky, pokud učitelce záleží na jeho posunu, pokud má zájem na každém jednotlivci a jeho prožitcích, pokud dává dětem svou lásku a důvěru.“

(13:14)

Dle amerického psychologa Rosse Campbella existují techniky, které v projevech lásky pomáhají. Je to například oční kontakt při komunikaci, fyzický kontakt, dokázat dítěti věnovat chvíli soustředěné pozornosti, umět slovně vyjádřit náš cit k němu.

„Učitelka MŠ by neměla šetřit slovy:

„Věřím vám, že to zvládnete, ...“

„Na vás je spolehnutí...“

„Těšila jsem se na vás...“

„Bylo mi po tobě smutno...“

„Je dobře, že jsi s námi...“

„Potřebujeme tě...“ atd., ovšem především tehdy, pokud je může říci upřímně.“

(13:16)

I.2.2 Kompetence učitelky mateřské školy

Učitelka v mateřské škole by měla v dnešní době znát nejen vývojové a pedagogicko-psychologické zvláštnosti konkrétního věku dítěte, zvládat metodicky jednotlivé výchovy, ale hlavně ovládat umění komunikace. Navíc je nutné, aby se schopnost jejího

komunikačního umění nevztahovala pouze k dětem, ale také k rodičům a ke svým spolupracovníkům.

Vzájemné interakce v mateřské škole bývají často zajímavou, bohatou, ale někdy i dosti komplikovanou sítí sociálních vztahů. Ta klade na učitelku nemalé nároky právě v jejích profesních dovednostech. Pro rozvoj sociálních vztahů je velice důležité, aby si učitelka zachovala určitý nadhled, ale při tom dokázala druhým i naslouchat a snažila se jim porozumět. Proto považuji schopnost empatie u učitelky za jednu z nejpodstatnějších a pro udržování pozitivních vztahů v mateřské škole za nepostradatelnou.

Důležitým úkolem učitelky je vytvoření vhodné emoční atmosféry pro začlenění každého dítěte. Bez její pomoci nejsou děti samy schopny vytvořit příznivou funkční sociální skupinu. Každé dítě je individualita, a tak k němu musí učitelka také přistupovat. Dokázat s dítětem navázat tak úzký, individuální vztah v počtu dosahujícím průměrně 25 dětí ve třídě, je pro učitelku velice náročnou záležitostí.

Pro dítě navštěvující mateřskou školu se vedle rodičů učitelka stává další velice významnou osobností. Působí na něj v oblasti vzdělávání, ale především po stránce výchovné. Je pro dítě jakýmsi vzorem a mnohdy ovlivňuje jeho další růst, rozvoj, ale také celkový postoj k životu. Ačkoliv by mělo učitelkám jít o dosažení stejných výchovných a vzdělávacích cílů v souladu s RVP, způsob, jakým se o to pokouší, může být značně odlišný. Jinak bude na dítě působit učitelka s diktátorským tónem hlasu a značným nadřazeným postojem, jinak pak bude na dítě působit vstřícná, vtipná, naslouchající a chápající učitelka.

Od jakékoliv učitelky se v mateřské škole očekává udržení profesní role i mimo její pracoviště. Společnost takového postavení logicky vyžaduje.

„Rovněž učitelka mateřské školy vstupuje do interakcí s dětmi i s rodiči jako představitelka specifické profesní role, s určitými

osobnostními vlastnostmi, profesními zkušenostmi a dovednostmi. Projevuje se to např. tím, že paní Marii Novotné můžeme tolerovat jisté chování k dětem, ale učitelce Marii Novotné nikoli, byť jde o tutéž Marii Novotnou. Její profesní role ovlivnila nároky a očekávání způsobu chování ve vztahu k dítěti.“(10:25)

I.2.3 Efektivní a neefektivní komunikační dovednosti

Manželé Pavel a Tatjana Kopřivovi, Jana Nováčková a Dobromila Nevolová popisují ve své knize Respektovat a být respektován efektivní a neefektivní způsoby komunikace.

I.2.3.1 Neefektivní způsoby komunikace:

1. negativní hodnocení osoby a jejích kvalit
2. zaměření na to, co není v pořádku
3. negativní zmínky o minulosti nebo budoucnosti
4. mocenský vztah, nadřazenost

Neefektivní způsoby komunikace nazývají sami autoři knihy jako zaběhnutá komunikační klišé, která jsou v rozporu s respektujícím přístupem. Vychovatel se staví do nadřazené role, kdy se při snaze o dosažení obtížných výchovných úkolů, nechává strhnout nezvládnutím svých emocí a využívá prostředků, které má často zafixovány z dětství, kterými si on sám prošel.

Podstatou výchovy je ale naučit děti, co je správné a co by se naopak dělat nemělo. Neefektivní způsob komunikace neumožňuje dětem pochopit a přijmout důsledky jejich chování, nedává jim dostatečný prostor pro rozvoj odpovědnosti, neučí je smysluplnosti. Navíc většina neefektivních způsobů komunikace, jakými jsou např. křik, výčitky, kritika, příkazy, ironie, ponižování, citové vydírání, vyhrožování, srovnávání, atd., představuje pro dítě určité psychické ohrožení.

„ Větší ohrožení vývoje spočívá v tom, že se děti učí vyhovět dospělému ze strachu nebo proto, že je to pro ně výhodné, nikoliv

proto, že uznávají smysluplnost a správnost na ně kladených požadavků. “

(4:41)

Takovým pomocným měřítkem by měla být vychovateli přímá úměrnost – jak chci, aby se ostatní chovali ke mně, tak se budu chovat i já k nim (příloha II.).

I.2.3.2 Efektivní způsoby komunikace:

1. popis, konstatování
2. informace, sdělení
3. vyjádření vlastních očekávání a potřeb
4. možnost volby
5. dvě slova
6. prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí

Tento způsob komunikace je založen na úctě a respektu k dítěti a na uvědomělém zvládnání emocí při výchovném působení. Podstatný je způsob a forma sdělování požadavků kladených na dítě tak, aby se necítilo ohroženě.

„Sebelepší myšlenky se mívají účinkem, pokud jsou sdělovány ohrožujícím způsobem. “ (4:29)

Naučit děti žádaným návykům a dovednostem pro život není snadným úkolem. Pro zvnitřnění všeobecně platných hodnot, morálních norem a prosocionálního citění u dítěte je podstatné, aby si uvědomilo, z jakého důvodu se po něm to či ono žádá, a proč se mají věci právě tak. Říká se tomu vnitřní motivace, která nás žene tím správným směrem a dítěti by měla poskytovat smysluplnost, možnost svobodné volby, spolupráce a zpětnou vazbu. Ve vztahu založeném na pozitivním přístupu, na vzájemné důvěře a respektu, má dítě možnost naučit si věřit, zodpovědnosti, empatii a hlavně lidskosti.

„Rozvinutí kvalit dětství – tzn. výše zmíněné vstřícné otevřenosti, důvěřivé vnímavosti – umožňuje dítěti ujišťovat se, že svět je krásný, dobrý, láskyplný a plný podivuhodných překvapení, na která se lze těšit.“ (3:90)

Způsob a charakter komunikace ovlivňuje nejen průběh samotné činnosti, ale má také důsledky pro vývoj osobnosti.

I.2.4 Síla pozitivního prostředí MŠ

Pro dítě je zajištění pozitivního vzhledu a materiálně technicky zabezpečeného prostředí, ve kterém tráví svůj čas bez rodičů, nesmírně důležité. Už při první návštěvě zanechává v dítěti, ale i rodičích, svůj silný dojem. Výzdoba chodeb, šaten a tříd MŠ by měla být pro dítě díky vhodně a prakticky zvolenému nábytku, barvám, hračkám, sportovnímu náčiní, obrázkům např. se známými postavami z Večerníček lákavým místem, kde by se cítily příjemně a kam by se rády vracely.

Místnosti, které slouží dětem by měly odpovídat jejich skutečným potřebám. Veselé barvy, jako třeba oranžová, žlutá, červená se hodí pro místnosti určené k aktivitě. Pro místnosti určené ke spánku či odpočinku dětí se hodí spíše uklidňující, pastelové barvy jako modrá a tyrkysová. Světlé, prostorné a nápadité prostory působí pozitivně na všechny smysly dítěte.

„Tmavé, málo větrané místnosti přeplněné hračkami a spoustou věcí škodí vývoji dítěte. Na jedné straně dávají příliš mnoho neuspořádaných podnětů, a tak přetěžují smysly, na druhé straně je v nich málo světla a kyslíku, takže se v těchto podmínkách zvyšuje únava a zhoršuje nálada.“ (1:89)

Krom svých výtvarných výtvorů, které zdobí především spojovací prostory, se mohou děti při obměně starého či špatného zařízení podílet svými nápady, ale též jejich společným realizováním, na uspořádání prostoru, ve kterém tráví velkou část dne. Takové zapojení v nich vzbuzuje pocit důležitosti a respektu.

„I když staré osvědčené zařízení nemusí být ještě špatné, může mít obměna (výměna tapet), při níž mohou děti přijít se svými nápady a realizovat je, vysloveně harmonizující vliv. Pokud se děti mohou podílet na uspořádání svého životního prostoru, bývají daleko méně agresivní; cítí, že jsou brány vážně, že se počítá s jejich názorem, a jsou utvrzeny v tom, že něco dokážou.“ (1:90)

I.3 Autorita, její vliv a moc

V dobách minulých, ale bohužel i dnes, není často mnohým dětem dopřáno moci vyrůstat v příznivém, rodinném prostředí. To se odráží na celkovém rozvoji osobnosti dítěte. Nepříznivý vliv rodiny na dítě bývá způsoben špatnými sociálními podmínkami, slabší vzdělaností rodičů a nebo nevhodným výchovným stylem. Často se stává, že rodiče přejímají vzor výchovného působení tak, jak ho oni sami měli možnost zažít, když byli malí. V mnohých přetrvává názor, že rodiče by se neměli „snížit“ do tzv. kamarádské role, aby nedošlo k nabourání jejich rodičovské autority.

Jak je to tedy obecně s takovou vychovatelskou autoritou? Je důležité uvědomit si, co to vlastně autorita je a jakým přístupem ji lze při výchově dětí dosáhnout.

I.3.1 Typy autority

Slovo autorita pocházející z latinského *augere*, označuje jednak osobu a nebo vztah, od kterého ostatní členové skupiny očekávají, a dle jeho vzoru nadále i následují, rady, postoje a rozhodnutí. Autorita může být přirozená nebo tzv. formální. Oba typy chtějí dosáhnout podobných záměrů a cílů, ale hlavním rozdílem mezi nimi je postoj a přístup, jakým jich docílí.

I.3.1.1 Přirozená autorita

Přirozenou autoritou se stává ten, kdo dodržuje a ctí určité zásady, normy a pravidla, ale nevynucuje si je oddanou poslušností. Ten, kdo má na okolí veliký vliv, umí jít příkladem druhým a hlavně na svém chování ukazuje, jak se v určité situaci lze zachovat, ale zároveň dokáže s respektem projevit svou nedokonalost a respektovat odlišnost a nedokonalost ostatních. Dalo by se říci, že hlavními aspekty přirozené autority je lidskost, respekt, úcta a důslednost.

I.3.1.2 Formální autorita

Opakem přirozené autority je autorita formální neboli mocenská. Takovou autoritou se stává ten, kdo sice dodržuje určité dané zásady a pravidla, ale bez ohledu na to, zda jsou rozumná či dobrá, jaký mají celkový dopad. Vymáhá si od ostatních poslušnost a splnění jím zadaných požadavků bez potřebné dávky respektu a tolerance k možným odlišnostem a rozdílným potřebám druhých pouze na základě své uplatňované moci.

S těmito odlišnými typy autority velice úzce souvisí, a dalo by se říci, že jdou vlastně ruku v ruce, styly výchovného působení.

I.4 Výchovné styly

Styly výchovy zahrnují celkový přístup, způsob a metody, jimiž se vychovatel snaží dosáhnout určitých výchovných cílů. Rozeznáváme tyto typy: autoritativní, liberální a demokratický.

I.4.1 Autoritativní styl výchovy

Je nazýván též stylem mocenským a typické je pro něj hlavně užívání příkazů, zákazů, trestů a převládající nadřazenost. Dítě je pod stálým tlakem a ač mohou být záměry vychovatele sebelepší, tento způsob je pro výchovu samostatného a zodpovědného jedince nevhodný, nefunkční, ba někdy až přímo škodlivý. Společnost netouží po bezhlavě poslušných jedincích, ale po jedincích s vlastním názorem a zodpovědností. Autoritativní styl výchovy skýtá nemalá

rizika, která nemusejí být hned zjevná, ale projeví se až časem. Mezi ně patří např. vzor nerovnocenného modelu vztahu, kdy je zřejmá nadřazenost jednoho z partnerů, možné obranné projevy, jakým je vzdor, boj o moc a nebo také přijetí podřízené role, tedy poslušnost.

„Dospělý se obává vzdoru dětí, druhé riziko – poslušnost – však často za riziko nepovažují, a dokonce mylně pokládají poslušnost za žádoucí výsledek výchovy!“ (4:20)

„Poslušné dítě může být zbožným přáním i pýchou řady nepoučených rodičů. Pak může přijít okamžik, kdy se dítě třeba „chytne party“. Nešťastní rodiče nezřídka vyslovují klasickou větu: Vždyť on byl takový hodný, poslušný chlapec (poslušná dívka). Vlastně se nic nezměnilo. Jsou stále poslušní. Jenže teď poslouchají někoho jiného – už ne rodiče, ale třeba vůdce party.“ (4:21)

I.4.2 Liberální styl výchovy

Tento styl výchovy je rovněž nevhodným, protože dává dítěti svobodu bez potřebných hranic a mantinelů. Na dítě nejsou kladeny téměř žádné požadavky nebo není dostatečně kontrolováno jejich plnění. U takto vychovávaných dětí převládá chaos, nejistota a rozhodně nevede k zodpovědnému chování.

I.4.3 Demokratický styl výchovy

Demokratický styl výchovy bývá označován též jako partnerský a pro kvalitní výchovu je stylem žádoucím. Dítěte je vedeno citlivým, respektujícím, avšak důsledným přístupem, který nijak negativně nezasahuje do formování osobnosti dítěte. Vyrůstají tak jedinci schopní řešit problémy současného života. Tak jako v ostatních stylech výchovy i zde je základním stavebním kamenem láska k dítěti. Ten hlavní rozdíl je ale v celkovém přístupu. Dítě se zde díky respektujícímu a důstojnému přístupu necítí nijak emočně ohrožováno.

„Ve jménu lásky se ale dá napáchat mnoho zlého – jsou rodiče, kteří mají své děti velmi rádi, a přesto je trestají a používají další

mocenské způsoby, a také rodiče, kteří z velké lásky děti rozmazlují a dělají za ně věci, které by se děti měly naučit zvládat samy.“ (4:14)

Díky tomuto stylu výchovy můžeme ukázat dítěti, jak má vypadat správné chování k druhým, dát mu najevo zájem o něj samotného a pomoci mu tak rozvíjet jeho zdravé sebevědomí. Respekt je přirozenou potřebou každého z nás a neměl by být k druhým lidem ničím podmiňován. Někdo by se mohl mylně domnívat, že respektovat znamená nechat si vše líbit a se vším souhlasit. Velký omyl. Respektovat znamená tolerovat druhé i přesto, že nesouhlasím a nepodporuji jejich názor, ale že se je snažím pochopit a jsem schopen se podívat na věc i z jejich úhlu pohledu. Rodič či vychovatel je často vystaven situaci, kdy je nucen vyjádřit taktně svůj nesouhlas s názorem druhého – dítěte, a pro dobro věci se mu pak snažit nastínit svůj vlastní pohled na věc. Není to tak ale úplně snadné.

„Existují respektující výchovné a komunikační postupy, kterými můžeme druhým sdělovat své oprávněné požadavky, řešit náročné situace, a když je to potřeba, tak i vyjadřovat svoji nelibost nebo se bránit.“ (4:14)

Partnerský model výchovy pomáhá informovat děti a seznamovat je s možnými důsledky jejich chování, ale také se způsoby, jak dát věci do pořádku. Učí je ne poslušnosti, ale zodpovědnosti. Dítěti je při tomto stylu výchovy dána možnost spolurozhodovat o pravidlech a hranicích, za které by nemělo jít, ale také důsledcích při jejich možném porušení. viz 2.3.2 Efektivní způsoby komunikace.

II. Praktická část

II.1 Cíl a použité metody

K potvrzení předpokladů mé bakalářské práce jsem využila metodu přímého, dlouhodobého pozorování, dále pak dotazníkovou metodu.

Cílem práce je definovat možnosti prostředí mateřské školy a především předškolních pedagogů v ovlivnění pozitivního ladění předškolního dítěte, a zjistit, jaké stanovisko ve smyslu pozitivního přístupu k dětem zaujímají jejich rodiče a učitelky MŠ. Očekávám, že se potvrdí účinnost a smysluplnost pozitivního přístupu a efektivní komunikace v předškolním vzdělávání, a že posun vpřed tímto směrem bude zřejmý nejen u mě, ale i u ostatních kolegyně a možná i u některých rodičů.

Pro svou práci jsem použila dva strukturované dotazníky, jeden je určen rodičům dětí navštěvující MŠ a druhý dotazník je určen učitelkám, které v MŠ pracují.

Mým cílem bylo prostřednictvím dotazníků pro rodiče zjistit, s jakým výchovným stylem se převážně ztotožňují, jakým způsobem tráví se svými dětmi volný čas, a co považují za žádoucí výsledek své výchovy.

V dotazníku pro učitelky MŠ bylo mým záměrem zjistit, co považují učitelky pro děti ve své třídě za nejdůležitější, jaký je žádoucí výsledek jejich výchovného působení a kterých činností užívají ve své třídě nejčastěji.

II.2 Stanovení předpokladů

1. Díky pozitivnímu působení efektivní komunikace dochází u dítěte k rozvoji sebeúcty, samostatnosti, respektujícímu a zodpovědnému chování.

2. Ve třídě, kde panuje příznivě pozitivní klima, mohou děti:

- bohatě prožívat své emoce, učit se zvládat vhodným způsobem negativní pocity

- *dokázat bez obav vyjádřit svůj názor, rozvíjet své komunikační dovednosti*
- *posilovat v sobě smysl pro humor a pozitivní myšlení*

3. Rodiče si vybírají učitelku především podle jejího celkového pozitivního přístupu k dětem, učitelku preferující rovnocenný vztah založený na vzájemné důvěře a respektu.

II.3 Popis použitých metod

Metoda pozorování má vždy výběrový charakter, pozorovaná skupina se vybírá s ohledem na stanovený cíl výzkumu. Mé pozorování je zjevné, přímé, kdy osobně sleduji zkoumané procesy, dlouhodobé (4 měsíce), zaměřené nejen na všechny děti u mě ve třídě, ale především na dvě konkrétní děti.

Má další pozorování jsou krátkodobá a realizovala jsem je na návštěvě u jiných učitelek tak, aby mi podala objektivní, zjevné informace o znalosti a používání efektivních způsobů komunikace a prosocionálních her.

Dotazníková metoda umožňuje hromadné získávání údajů a shromažďování informací od dotazovaných osob. Otázky jsou formulovány tak, aby vystihovaly podstatné rysy zkoumaných procesů, respondent je jednoznačně pochopil a jeho odpovědi tak umožnily získat optimální informace pro ověření mnou stanovených hypotéz. Každý dotazník má logickou a obsahově promyšlenou strukturu.

II.4 Prostředí mateřské školy a vyjádření mého postoje jako učitelky

Pro děti je nástup do mateřské školy velikým mezníkem v jejich životě. Odloučení od maminky, zcela nové prostředí a paní učitelka, která bohužel ne vždy zastává pozitivní a respektující způsob výchovy. Děti se teprve učí společně sžívat, komunikovat, vyjadřovat svá přání a potřeby a zprvu se jim to nedaří jinak než častým navozením konfliktních situací – boj o svou hračku, dohady, křik a někdy dochází i k použití násilí.

Být paní učitelkou v mateřské škole jsem si přála už jako malá holčička. O náročnosti, kterou toto povolání na učitelku klade, jsem neměla nejmenší potuchy. Věděla jsem jen, že si s dětmi hraje, měla by je mít upřímně ráda, měla by být na ně milá, hodná, spravedlivá, a měly by se v její přítomnosti cítit šťastně a spokojeně. Priority tohoto povolání vnímám stejně i teď, ale navíc zastávám názor, že povolání učitelky v mateřské škole by mělo být bráno jako důležité poslání.

Preferuji pozitivní, demokratický a respektující přístup. Jsem přesvědčena, že takový přístup je schopen poskytnout dítěti žádoucí základ nově rostoucí generace, a tím i nesmírný přínos pro celou společnost. Chci být dětem dobrým vzorem a ukázat jim, že s klidným, pozitivním, respektujícím přístupem a úsměvem na tváři jde vše lépe. Na jejich životní cestu bych je chtěla vybavit základy jako jsou: samostatnost, schopnost dokázat řešit problémy, přijmout zodpovědnost za své činy, dokázat vyjádřit své potřeby a pocity, přirozenou formou v nich rozvíjet fantazii, empatii, respekt a úctu k sobě i druhým, podporovat v nich chuť k získávání nových poznatků, předat jim základy slušného chování a hodnot důležitých pro život ve společnosti, podporovat v nich lidskost a radost ze života. To celé by se dalo shrnout jako částečný obsah klíčových kompetencí předškolního vzdělávání uvedených v RVP PV.

To, co dítě prožívá v prvních letech, v jakém prostředí a výchově vyrůstá, se dle psychologicky prokázaných výzkumů odráží na kvalitě jeho celého budoucího života. Období předškolního věku se tak stává vhodným či nevhodným stavebním kamenem pro zdravý růst a rozvoj osobnosti. Učitelka v mateřské škole je, kromě rodičů, dalším člověkem, který má možnost dítě v tomto vývojovém období nějakým směrem ovlivnit. Já bych si velice přála, aby se učitelky snažily být usměvavým sluníčkem, byly dětem kamarádkou, oporou, zábavnou společnicí, se kterou by prožívaly radostné, spokojené chvíle, učily se zodpovědnosti a poznávaly mnoho nového. Všechny děti mají právo na lásku a plnohodnotný život. Nedostatek lásky a potřeb dětí, vyrůstajících v nevhodném rodinném prostředí, může, dle mého názoru, alespoň částečně vynahradiť právě učitelka v mateřské

škole. Téměř každý den s nimi tráví zhruba polovinu jejich probdělého času, s některými dětmi i většinu.

Někteří rodiče vnímají mateřskou školu převážně jako vhodnou přípravu před zahájením povinné školní docházky. Možná je chyba v nedostatečné informovanosti o fungování mateřských škol naší společnosti. O práci učitelek základních škol si téměř každý rodič dokáže udělat pravdivou, ucelenou představu. Je poněkud zarážející, že i v dnešní době nemá o náplni práce učitelek v mateřské škole reálnou představu stále mnoho rodičů. Spousta z nich je přesvědčena o tom, že učitelka v mateřské škole působí pouze jako dohled nad hrajícími si dětmi. Většina z nich tak usuzuje dle shledávající činnosti při příchodu (ranní hry) a odchodu svého dítěte ze školky (volné hry), ale také informace od dětí. Na otázku: „*Copak jste dnes ve školce dělali?*“ odpovídá většina dětí: „*Já už nevím.*“ Není z časových důvodů možné konzultovat se všemi rodiči každý den, co vše se v naší třídě dělo. Ale při předávání dětí se snažím být otevřená, komunikativní, rodiče vyslechnout a prohodit s nimi alespoň pár vřelých slov. Najít si k rodičům dětí cestu nemusí být vždy snadné, zvláště u tzv. problémových dětí. Považuji to však při svém povolání za přínosnou nutnost, která se mi už mnohokrát osvědčila. Pokud mají rodiče dítěte zájem, mohou se přijít kdykoliv do naší třídy podívat, zaujmout roli pozorovatele a nebo se přímo zapojit do společných her a činností.

Aby byli všichni rodiče dětí v naší třídě dostatečně informováni, vyvěšuji hlavní záměry týdenních témat, jednotlivé činnosti dne společně i s říkankami a hrami na nástěnku v šatně. Rodiče tak mají možnost si v případě zájmu opakovat říkanky či hry se svými dětmi doma. Výsledky výtvarné a pracovní tvořivosti dětí mají možnost rodiče vidět na výstavce v šatně a ve výklenku chodby.

Ale zdá se mi, že rodiče se místo o celkový přístup učitelky a spolupráci s ní na vhodném posunu vývoje svého dítěte, zajímají více o to, jaké nadstandardní aktivity konkrétní mateřská škola nabízí, a právě v těchto nadstandardních činnostech spatřují smysluplnost správného vývoje jejich dítěte.

II.4.1 Charakteristika zkoumané třídy

Ve třídě, kde učím, je zapsáno 28 dětí. Převládá počet dívek oproti chlapcům, a to v poměru 19:9. Třída je věkově homogenní a navštěvují ji děti tří až čtyřleté, tedy ty nejmladší. Většina z nich nastoupila školní docházku od září tohoto školního roku a průměrně ji po dobu mého čtyřměsíčního pozorování denně navštěvovalo 18 dětí. Dle převládajícího počtu děvčat nad chlapci by se dalo usuzovat, že bude ve třídě panovat klidnější atmosféra. Avšak průběh práce a pobyt ve třídě se velice liší. Při počtu nad dvacet dětí dochází k vypjatým situacím, jehož hlavním spouštěčem je převážně nadměrný hluk a absence individuálního přístupu učitelky, který je za těchto okolností téměř nemožný. I přes mou velikou snahu přistupovat ke každému dítěti jednotlivě, dle jeho momentálních přání a potřeb, nedokážu, bohužel, při tak hojném počtu dětí vždy věnovat každému dítěti tolik času a prostoru, kolik by ho v takové chvíli potřebovalo a kolik by si ho zasloužilo.

Snažím se proto v naší třídě volit každodenně takové činnosti, které by děti co nejvíce spojovaly, vedly k dobré náladě, a děti se díky nim mohly cítily radostně, šťastně a spokojeně. Využíváme hojně společné pohybové a prosocionální hry, které by mohly dítěti pomoci vyplnit skulinku v uspokojování jeho vlastních potřeb, jako např. zažít úspěch, prožívat radostné chvílky, posílit své sebevědomí, vyjádřit a pocítit lásku a přátelství, dokázat druhého potěšit, společně se zasmát, pobavit se. Každý si z příjemně prožitých chviliek využije pro sebe právě to, co mu schází, a díky takovýmto radostným chvilčkám má možnost obohatit pozitivně svou osobnost po všech stránkách.

II.4.2 Ranní pozitivně motivující rituál

Ráno, po úklidu hraček, začínáme malým rituálem s říkankou v kruhu: „*Dobrý den, dobrý den, dneska máme krásný den. Dobrý den, dobrý den, dneska zlobit nebudem, raději se na sebe všichni hezky usmějem.*“ Toto pozitivní naladění v samém počátku dne se

ukázalo jako velice podstatný a vhodně motivující základ pro pohodovou atmosféru, která provází další, návazné činnosti. Na dětech je očividné, že ač byl jejich úsměv vyvolán ranní říkankou, usmívají se na sebe s chutí, rády a opravdově. Tento ranní rituál je stimuluje k optimismu, k vnímání a přijímání okolního světa s radostí.

II.4.3 Rozvoj a podpora humoru v naší třídě

Pro rozvoj a podporování humoru v dětech využívám často písničky, jenž jsou dětem dobře známé, ale které mohou dotvářet a měnit pomocí pojmových nesmyslů a nesrovnalostí. Velikou zábavou se pro nás společně stala třeba píseň z pořadu Kouzelná školka - z pohádky Bill a Ben. Text písničky je: „*Bill a Ben všechny děti zvou ven, Bill a Ben všechny děti zvou. Zahrádkou vždycky provedou nás, z květináčů kluci jsou tu zas každý den, Bill a Ben všechny děti zvou ven, Bill a Ben ...*“, a nyní dostávají děti prostor pro své vlastní nápady, co ještě Bill a Ben dělají. Barunka vymyslela: „*Bill a Ben zpravují hodiny*“, Daníka napadlo: „*Bill a Ben si drbou záda*“, Klárka dala dohromady i rým: „*Bill a Ben mají krásný den*“, Adámek: „*Bil a Ben jdou do sklepa*“. Po každé nově vymyšlené větě propukají děti v smích, autor myšlenky se cítí právem náležitě oceněn, a má tak opodstatněný důvod k úsměvu na tváři.

„Psycholog Paul McGhee uvádí ve svém výzkumu: Čtyř a pětileté děti, u kterých byla zřejmá vysoká úroveň sociálních schopností, častěji vyvolávaly humorné interakce s jinými dětmi. Také se více smály humoru druhých.“ (12:140)

II.4.4 Pyžamová módní přehlídka

Činností, která podporuje v dětech odstranění ostychu promluvit před očima více „diváků“, rozvíjí celkové komunikační dovednosti, ale procvičuje také paměť, kognitivní schopnosti a posiluje sebevědomí, je pyžamová módní přehlídka. Tato přehlídka se koná pravidelně první den mé počínající odpolední služby, kdy si děti do školky nosí nová, čistá pyžama. Tato již tradiční záležitost poledního

odpočinku vznikla tak, že si především holčičky ukazovaly a prohlížely své noční košilky a pyžama. Od pěkných obrázků se jim jen těžko odtrhával zrak, a tak mne napadlo vzít si jejich počínání k srdci a vyjít jim v jejich zálibě a příjemné činnosti vstříc.

Já jsem se chopila role moderátorky, jako mikrofon nám slouží plyšová žížala. *„Dobré poledne, vážení diváci, vítáme vás na dnešní pyžamové módní přehlídce. Je mi ctí pozvat si k sobě první modelku a tou je Klárka.“* Klárka nadšeně přichází. *„Dobrý den, slečno Klárko.“* *„Doblý den.“* *„Byla byste tak hodná a řeka našim divákům, jak se jmenujete, kolik je vám let a jakou barvu a obrázek má vaše noční košilka, prosím?“* Čtyřletá Klárka se usmívá, bere do ruky „mikrofon“ a říká: *„Jmenuju se Klálka, sou mi čtyři a na košijce mám medvídku.“* Tázavě na mne pohlédla, jestli to řekla správně. *„Výborně, slečno Klárko, a dokázala byste našim divákům říci, jakou barvu ta vaše krásná košilka má?“* „*Lůžovou*“, trochu stydlivě se usmála. *„Přátelé, to chce veliký potlesk a ještě poprosíme slečnu Klárku, aby se prošla mezi lehátky a všichni si tak mohli dobře její noční košilku prohlédnout.“* Klárka se procházela mezi lehátky, některé děti k usměvavému pohledu na košilku přidaly i lichotivý komentář. Bylo jasně vidět, že se Klárka v takovéto chvílce cítila moc dobře. *„Tak, děti, chtěl by nám ještě někdo ukázat, jakou má noční košilku nebo pyžamko?“* Děti přes sebe nadšeně volaly: „*Já*“, „*Já*“... Postupně se vystřídaly všechny děti, které chtěly.

Možnost vychutnat si obdiv ostatních a zažít situace podporující zdravé sebevědomí, je žádoucím předpokladem pro zdravý vývoj emoční inteligence a lehčí socializace ve skupině.

„Zajistěte, aby vaše dítě mělo svému věku odpovídající a jeho zájmy dané příležitosti získat dovednost začlenit se do skupiny.“
(12:162)

Třidu navštěvují též dva čtyřletí chlapci - Davídek a Jaroušek, na které jsem se při mém dlouhodobém pozorování zaměřila.

II.5 Jaroušek

Jaroušek vyrůstá v rodinném prostředí, kde panuje nejednotná výchova. Autoritativní tatínek, kterého maminka i při jeho nepřítomnosti využívá jako výhružný prostředek: „*Počkej, až to řeknu doma tátovi, ten ti zase dá!*“. Maminka očividně za malého Jarouška plní veškeré sebeobslužné činnosti, které by při správném nácviku a motivačním vedení zvládl ve svém věku naprosto sám. Maminka ho v šatně pobízí slovy: „*No, tak Jardo, dělej, svlíkej se. Neslyšíš mě? Já to řeknu tátovi, že se zase nesnažíš. To Hanička, ta se uměla ve školce svléknout úplně sama.*“ Maminka zde použila hned několik nevhodných stylů komunikace najednou. Příkaz, vyhrožování a srovnávání pomocí předhazování lepších výsledků jeho sestry Hanky, když byla ve stejném věku. Tento maminčin postup vedl vždy ke stejnému výsledku. Chvíli Jardovi domlouvala, postupně přidávala na síle hlasu a nakonec ho za velice nelichotivého komentáře: „*Ty jsi úplně nemožný!*“ svlékla sama. Co se takovým přístupem asi tak Jaroušek může naučit? Nemá absolutně žádnou potřebu maminku poslouchat, neboť ať maminka říká, co říká, on svou vytrvalou umíněností vždy vyhraje. Slova maminky pro něho nemají žádnou váhu, jelikož díky její nedůslednosti si je moc dobře vědom, že nemusí plnit to, co se od něho vyžaduje. Maminka mu nedává žádný vhodný motivační podnět k tomu, aby se mohl stávat samostatným a soběstačným.

Já bych v roli maminky použila třeba těchto slov: „*Jaroušku, jsi kluk, který už chodí do školky. A do školky chodí děti, co si dokážou samy svléknout třeba čepici nebo bundu a dát si ji na svou značku. Co by sis chtěl zkusit dnes sám sundat a dát na svou značku ježečka ty?*“ Tento způsob efektivní komunikace využívá kombinaci informace a výběru. Jarda se dozvídá, že děti se snaží být ve školce samostatné, kam si ukládají své věci a je mu umožněna možnost svobodného rozhodování, své vlastní volby. Takovouto formou

komunikace se dá mnohdy předejít nepříjemným situacím, které aktivují emoční centra mozku u dětí. Ač se to zdá mnoha rodičům, a bohužel někdy i některým pedagogům, nepochopitelné, psychickým ohrožením se pro dítě může stát např. nepříjemný, obviňující tón hlasu, díky kterému dítě vnímá předávanou informaci často jako křivdu, nepochopení a zažívá dokonce i pocit méněcennosti.

„Všechny podněty, signály, informace, které náš mozek přijímá, jsou rozlišovány nejdřív podle toho, zda jsou pro nás ohrožující nebo bezpečné. Pokud náš mozek rozpozná nějaký podnět jako bezpečný, okamžitě „nasazuje“ druhé kritérium pro zpracování informací, a tím je jejich smysluplnost.“ (4:28)

II.5.1 Jardův vzdor a vnější motivace

O Jardově umíněnosti, nejen při svlékání a oblékání v šatně, jsme se s mou třídní kolegyní mohly přesvědčit během krátké chvíle i ve třídě. Jarda je zvyklý si vše vydobýt vzdorem, křikem a kňouráním. Většinu činností odmítá dělat. Například cvičení, pohybové hry a hlavně vše, kde by se mohl přímo zapojit mezi ostatní děti. Je zřejmé, že není zvyklý na dětský kolektiv, ač má doma o tři roky starší sestru. Nejspokojenější je, když si může sám zvolit hračku a věnovat se jí po takovou dobu, která jemu vyhovuje. Veliký problém nastává při úklidu hraček. Společně s dětmi jsme si pro úklid hraček domluvili signál - cinknutí trianglu. Tento signál mohu jen doporučit. Funguje výborně a děti si po jeho zaznění začínají automaticky uklízet. A pokud si někdo z dětí po zacinkání stále hraje, ostatní děti jim samy připomínají, co tento zvuk znamená. Jarda nereaguje. Jako by čekal a zkoušel, co se bude dít, když neposlechne. Jeho chování je vlastně logické, neboť je na takový model zvyklý z domova. Je odmala závislý z větší části na tzv. vnější motivaci. Pomocí odměn, výhrůžek a trestů se jej rodiče snaží přimět k žádoucímu chování. Takové jednání má možná pro rodiče v danou chvíli výsledný efekt, ale ztrácí se celkový význam a smysluplnost výchovy. Tímto způsobem se sice dítě naučí chovat tak, jak se od něj v určitém okamžiku vyžaduje, ale pouze v přítomnosti dohlížející

osoby. Ztratí-li se „strážce“ z dohledu, nemá dítě dostatečný důvod učit se návykům, dovednostem a chovat se dle vlastního přesvědčení a zájmu.

„Typické je, že činnosti, které děláme pouze z vnější motivace, děláme jen do té doby, dokud trvá hrozba nepříjemností nebo příslib odměny či pochvaly.“ (4:181)

II.5.2 Pozitivní přístup, důslednost a vnitřní motivace

Věděla jsem, že svým vzdorem a odmítáním si Jaroušek vlastně vyžaduje jen svou pozornost. Dlouho jsem nevěděla, jak na něho, ale snažila jsem se vytrvat ve své důslednosti a pozitivním přístupu tak, aby neměl pocit, že jsem jeho soupeř. Důležité je, aby mi mohl důvěřovat a přijmout mě do své blízkosti jako člověka, který ví, co a proč říká, a také to sám dělá. V rodině byl a nadále i je ovlivňován především pomocí odměn a trestů.

Já i moje kolegyně ve třídě se snažíme dětem zprostředkovat smysluplnost požadavků tak, aby porozuměly, co se od nich žádá, a pochopily, z jakého důvodu tomu tak je. Pokud to lze, necháváme děti o jistých věcech spolurozhodovat a pomocí přirozených důsledků na vlastní kůži pocítit, co je a co není správné. Mým cílem je, aby se děti snažily chovat a vykonávat danou činnost na základě své vlastní vnitřní pohnutky, svého přesvědčení.

Všechny děti milují ranní cvičení. Máme společně domluveno, že kdo cvičit nechce, posadí se na lavičku a pokud bude chtít, může se kdykoliv během cvičení zapojit. Kdo pravidlo poruší, nemůže si pak s ostatními dětmi zahrát pohybovou hru, protože „zlobivce“ mezi sebe děti nechtějí (tak si to určily samy). Jarda odmítal cvičit i sedět na lavičce, místo toho se snažil upoutat na sebe všemožně pozornost. Schválně strkal do dětí a honil je, převracel lavičku, zkrátka dělal vše pro to, aby dokázal, že se bude dělat to, co chce zrovna on.

„Když děti nemají jasné a pevné hranice, ztrácejí pocit bezpečí. Když zjišťují, že hranice někdy platí a jindy tak docela ne, vyvolává

to v nich nejistotu a úzkost a odpovědi na to může být i agresivní chování.“ (4:13)

II.5.3 Výsledek

Důsledné dodržování smluvených pravidel, ale i neoblomnost dětí Jardovi ukázaly, že jeho vzdorovité a umíněné chování mu v ničem nepomůže. Téměř po třech měsících jsou konečně vidět v Jardově chování mírné posuny ke změně. Zjistil, že kňourání a vydupaný vzdor k jeho kýženému cíli nevede, ba naopak poznal, že se jeho chování nelíbí nejen paní učitelce, ale i ostatním dětem, že si s ním už téměř nikdo nechce hrát. Začal se na základě své vlastní vůle a rozhodnutí postupně zapojovat do činností. Přestal schválně bořit dětem jejich pracně vybudované stavby, snaží se s dětmi navázat kontakt slovně a hlavně bez použití pěstiček. Zjistila jsem, že zná téměř všechny říkanky a písničky, které jsme se s dětmi učili, ač se do nich dříve vůbec nezapojoval, automaticky používá kouzelná slůvka. Ale co mne těší nejvíce, je, že má Jaroušek ze svého zapojení mezi děti radost a je v kolektivu naší třídy očividně spokojený. Ráno vchází do třídy s úsměvem a než si zvolí hračku, přijde mi říct, jak se měl a co dělal. Vytvořil se mezi námi vztah nejen na úrovni učitelka–dítě, ale vztah přátelský, založený na vzájemném respektu a upřímnosti.

Přesto se nám, díky neshodnému výchovnému působení s rodinou, nedaří naladit každý den na úplně společnou notu, a to hlavně po víkendu či delším pobytu v domácím prostředí, kde je Jaroušek veden naprosto odlišným výchovným stylem.

V mateřské škole, v naší třídě, je Jardovi umožněno poznat i jiný přístup, jiný způsob komunikace. Věřím, že v něm zanechá vtisknutou stopu pro jeho budoucí život, a alespoň něco málo základů z etiky a prosociality v něm zůstane a projeví se třeba o mnoho let později.

II.6 Davídek

Davídek dojíždí do naší školky z nedaleké vesnice společně se starší sestrou, která navštěvuje vedlejší třídu pro předškolní děti. Hned první den vstoupil do třídy bez ostychu a bázně, okamžitě komunikoval a vrhl se na hračky. Potěšilo mě, jak milé a bezprostředně nadšené to je dítě. Ale již po krátké době bylo zřejmé, že mé nadšení bylo předčasné. Brzy ho vystřídaly oprávněné obavy a úvahy nad tím, jak to jen zařídit, aby i on mohl být v naší třídě spokojený, šťastný a mohl s námi prožívat radostné chvíle.

První potíže se začaly objevovat při činnostech jako je-
příprava v šatně na pobyt venku, stolování, polední odpočinek na lůžku a postupem času vlastně během jakékoliv denní doby či činnosti. Nastoupil do kolektivního prostředí poprvé, a je zřejmé, že každé dítě se adaptuje na nové prostředí i jeho nové spolučleny po jinak dlouhé době. Jak jsme ale po rozhovoru s matkou (a později i se sociální pracovnící) zjistili, Davídek vyrůstá ve velice nevhodném sociálním prostředí, v rodině, kde bohužel byl a doposud i je svědkem násilí, vulgárností a agresivního chování ze strany otce.

II.6.1 Pěstování důvěry v naší třídě

Jako první cíl jsem si stanovila pokusit se dokázat Davídkovi, že se v naší třídě nemusí ničeho obávat, že se u nás děti nebijí, a nikdo jim tu, ani paní učitelka, nesmí ubližovat.

Společně s dětmi jsme se sesedli do kruhu a snažili se dát dohromady pravidla chování v naší třídě. Nejprve jsme si vysvětlili, co vlastně pravidla jsou a k čemu slouží. Samy děti si vždy za pomoci mého průvodního slova odsouhlasily, jak by se měl každý v naší třídě chovat, co se jim líbí a co ne.

Vznikla nám tato pravidla třídy:

- v naší třídě používáme kouzelná slůvka
- nekřičíme
- hračky uklízíme na svá místa a chováme se k nim hezky
- nikdo nedělá druhému to, co sám nemá rád

- k dorozumívání používáme pusy a ne pěstičky
- pomáháme si a o všem si můžeme promluvit
- když se někdo zlobí, cítí vztek a zlost,
může odejít do „koutku úlevy“
- společně si můžeme hrát, smát se, zpívat, tancovat

Děti potřebují znát hranice chování, za které by se neměly dostat, hranice, které jim pomáhají orientovat se při objevování okolního světa a společenského života. Jsou jim velikou oporou a potřebnou jistotou, která je stálá a neměnná. Zároveň musí vědět, že každý má právo cítit se odlišně a prožívat nejen to pozitivní, ale i negativní. Důležité je naučit se alespoň částečně ovládat své emoce a usměrnit svůj vztek tak, aby nedocházelo k projevům agresivity vůči ostatním dětem.

„Emoce naopak přijímáme - přijímáme skutečnost, že v dané situaci má daný člověk právě ty emoce, které má, a neposuzujeme jejich správnost. Samozřejmě můžeme a máme se snažit předcházet situacím, které mohou vést k negativním emocím. Když už ale takové emoce vzniknou, jejich přijetí je podmínkou toho, abychom s nimi mohli něco udělat-ztišit je a zvládnout, ale také je lépe poznat a pochopit.“ (4:86)

Pro uvolnění svých negativních emocí máme ve třídě vybudovaný tzv. „koutek úlevy“. Kdo potřebuje, může tam svůj vztek a hněv vybit a vykřičet do polštářů, zadupat si, zaboxovat do pytle. Ale může si sem zalézt i ten, komu je zrovna smutno, potřebuje se schoulit a v soukromí se vyplakat bez přítomnosti zvědavých očí ostatních dětí.

Při svém povolání učitelky se snažím využívat efektivních způsobů komunikace tak, aby bylo dětem jasné, co, jak, kdy a proč říkat. Chtít po předškolních dětech, aby dokázaly komunikovat vždy efektivně a úměrně situaci by ode mne bylo nerozumné a bezesporu nad jejich síly. Rozumně a uvážlivě komunikovat nedokáže ani spousta dospělých. Předškolní věk je ale vhodnou dobou, kdy děti

seznamovat s možnými způsoby komunikace. Rozvoj důvěry je pro budoucí život naplněný respektem, úctou a láskou nepostradatelný. Učitelka se stává pro děti vzorem a já se snažím být dětem vzorem, kterému mohou plně věřit. Snažím se o pozitivní přístup, dodržovat smluvená pravidla, umět ukázat dětem, že i paní učitelka se může občas splést, a že přiznat svou chybu není žádná ostuda, ale správná cesta k toleranci, respektu a upřímnosti. Děti by měly vědět, že jejich paní učitelka může být nejen kamarádká, vtipná, usměvavá a veselá, ale může mít občas i den, kdy jí zrovna do smíchu není. A pokud u mne opravdu nastane takový „špatný“ den, či jen chvilka, nezůstane to u dětí bez povšimnutí a jejich reakce jsou nádherné!

Např. malá Nikolka mi jednou povídá: *„Paní učitelko Lucko, ty jsi smutná? Ukaž, já ti pofoukám čelíčko. Já, promiň, teď jsem na tebe prskla,“* a začala mi se smíchem utírat čelo. Takové kouzelné, empatické reakce dětí se pro mne stávají nezapomenutelnými a velice si jich cením.

Pro rozvoj empatie a důvěry zařazuji v naší třídě prosocionální hry a hry k usměrňování agresivity (příloha č.I).

II.6.2 Pokus o získání Davídkovy důvěry

Probudit, získat a posléze si i udržet důvěru dítěte, které až do této doby vyrůstalo v prostředí bez lásky, úcty a respektu, v rodině, kde panuje moc a agresivita, je velice těžké a náročné. Tento malý kluk byl doposud veden a vychováván pomocí autoritativního, mocenského přístupu. Pro zdravý vývoj dítěte vyrůstal navíc ve velice nevhodném, sociálním prostředí.

„Jestliže dítě vyrůstá v prostředí, které mu nabízí převážně mocenské modely vztahů a kde jsou modely rovnocenných vztahů v menšině nebo dokonce chybí, pravděpodobně přijme za své, že v každém vztahu má být jeden v nadřazené a druhý v podřazené pozici.“ (4:19)

Davídek je kluk velice inteligentní, bystrý a pokud by mu bylo dáno vyrůstat v podnětnějším a vhodnějším rodinném prostředí,

nejspíš by u něho nedocházelo k tak obrovským výkyvům v chování. Je patrné, že u něho nejsou naplňovány určité potřeby.

Jednou odpoledne, když jsem pomáhala dětem ve třídě po poledním odpočinku s oblékáním, se stalo něco velice zvláštního. Davídek doslova vletěl zpět do lehárny a plný vzteku začal s velkou vervou obracet lehátka vzhůru nohama a také vše, co mu přišlo do cesty. Důvodem jeho rozrušení byla, ač mnou klidně a bez povýšeného tónu hlasu, vyřčená věta: „Davídku, teď si děti ještě nehrají, nejdříve se musí obléknout a nasvačit.“ Reagovala jsem tak na jeho momentální činnost-hraní s autem. V takovéto ojedinělé a vypjaté situaci jsem se snažila zachovat klid. Klekla jsem si k němu a zeptala se ho, proč to dělá. „*Já se zlobím!*“ zakřičel na mě. Snažila jsem se pomalu více přibližovat, navazovat i oční kontakt a posadit si ho něžně na klín-povedlo se. Říkám mu: „*To se můžeš zlobit, každý se někdy zlobí, ale nehází se a neničí věci, víš?*“ pohládila jsem ho po vlasech. „*Nene, když se zlobí, tak se háže věcma!*“ vydal ze sebe skoro na jeden dech. Jeho tělíčko se náhle svésilo do mého klína a z toho kluka plného hněvu a násilí byl jen malý, plačící uzlíček neštěstí. Po chvilce vyplakání jsem řekla: „*Podívej se, Daví, kolem sebe. Mně se takhle rozházená lehárna vůbec nelíbí. Co tobě?*“ „*Mně taky ne, tak to uklidíme, jo?*“ vstal a vedl mne za ruku k převrácenému lehátku. „*To je bezva nápad*“, usmála jsem se na něho, pomohla mu dát lehárnu rychle do pořádku a šli jsme za ostatními dětmi do třídy na svačinu.

Dost jsem z odstupem času přemýšlela, jestli jsem v dané situaci reagovala správně a co bych možná udělala jinak. Došla jsem k závěru, že jsem neudělala nic, čím bych ve zdravém klukovi mohla větou: „Davídku, teď si děti ještě nehrají, nejdříve se musí obléknout a nasvačit“, vyvolat takovéto chování.

Podobné silné výbuchy v chování měl to odpoledne ještě dvakrát, naštěstí se obešlo bez úrazu, tedy alespoň toho fyzického. Děti i já jsme ale prožili velice silné emocionální vyčerpání. Když si pro něho přišla maminka, Davídek jen opakoval, že s ní nikam nechce a že půjde ke mně domů.

Po této naprosto vyčerpávající odpolední službě jsem navštívila doma mou kolegyni ze třídy, abychom se poradily, jak vše nadále řešit. Davídek není připraven na zvládání určitých situací, nedokáže se vyrovnat s odmítnutím, či jemu zrovna nevyhovujícím požadavkem. Zjevně u něho dochází k patologickému narušení chování a pro okolí se tak stává nebezpečným. Společně s mou kolegyní jsme se domluvily, že v takovémto závažném případě je nutno dobře znát celkovou situaci v rodině a začít ihned spolupracovat se sociální pracovníci a PPP.

II.6.3 Závěr

Díky nefungujícímu rodinnému zázemí a vedení bez vhodného výchovného vzoru a přístupu si Davídek osvojil spoustu negativních projevů chování. Obrovské potíže mu dělalo celkové začlenění do kolektivu. Moc si chtěl hrát s ostatními dětmi, ale neuměl s nimi navázat kontakt jinak, než abnormálním upozorňováním na svoji osobu, často nepříjemným fyzickým napadením, křikem a uplatňováním moci. S věcmi házel, narážel s nimi do sebe, nedovedl si hrát s hračkami, nevěděl, jak a k čemu se používají. Nerozuměl tomu, že to, co dělá, je špatné, že si spolu mohou hrát děti i bez křiku, ubližování a nadávek. Davídek očividně kopíroval chování svých rodičů.

Děti ho postupně odmítaly přijmout mezi sebe, nechtěly, aby si sedal vedle nich, hrál si s nimi. Vzbuzoval v mnohých strach, a prostředí mateřské školy se tak z bezpečného a milého zázemí měnilo pro děti v místo plné nedůvěry a strachu.

Sám David se hodnotil jako „blbec, debil, hnusák,...“, absolutně si nevěřil, podceňoval se, a je jasné, že podstatou jeho negativního sebehodnocení je jednoznačně nedostatečně podnětné prostředí, nedostatečná pozitivní zpětná vazba, tedy nedostatek projevů lásky, pozitivního přijetí jeho nejbližších – rodičů.

„Z dlouhodobého sledování dětí v dětských domovech a v rodinách, které svou funkci plní nedostatečně, mohli jsme odvodit několik tezí. Jedna z nich zní takto: „Dítě, aby se mohlo vyvíjet

v osobnost zdravou (sobě k uspokojení a druhým k užitku – viz dále A.Stevens a J. Price, 1997), má od začátku života vyrůstat v sociálním prostředí citově vřelém a stálém.“ Povšimněme si, prosím, zvláště onoho důrazu na „stálost“ citově pozitivního prostředí.“(9:152)

Během tří měsíců, po které navštěvoval naši třídu, došlo u Davídka v začlenění se do skupiny a chování k mírným pokrokům. Postupně si osvojoval novou sociální roli ve skupině vrstevníků, rozvíjela se u něho schopnost spolupracovat, přijímat dané normy a pravidla. Děti se od něho přestaly tolik stranit a obávat se ho jako na počátku. Davídek zde našel své nové kamarády.

Díky demokratickému stylu výchovy a pozitivně motivujícímu přístupu se u Davida začínal pomalu stávat prožitek úspěšnosti součástí jeho osobní identity a ovlivňoval v tomto směru pozitivně jeho dětské prožívání i chování.

Ač byla práce s Davídkem pro mne jako pro učitelku velice náročná po všech stránkách, byla mi i velmi dobrou školou. Odvážuji se říci, že postupem času vzniklo mezi mnou a Davídkem určité vzájemné, čisté, láskyplné pouto, které přisuzuji mému vlídnému, respektujícímu přístupu k dětem a stylu komunikace s nimi.

Při komunikaci ve třídě se vždy snažím:

- hlídat si tón a sílu hlasu
- držet se konkrétního problému a neřešit a nepřipomínat, co se stalo v minulosti
- zaměřit se u dětí na jejich pozitiva
(na každém je něco dobrého)
- podávat jasné, srozumitelné a odůvodněné informace
a požadavky tak, aby dítě vědělo, co, jak a proč dělat
- vyslyšet děti a poskytnout jim dostatečný pocit zájmu o jejich osobu, o jejich prožitky
- navázat s nimi oční, a pokud je jim to příjemné, i fyzický kontakt (doteky, pohlazení, pomazlení)

„Již od přelomu padesátých a šedesátých let 20. století můžeme sledovat prudce narůstající zájem psychologů o fenomén citlivosti vychovatele vůči dítěti a jeho okamžité i dlouhodobé důsledky. Citlivostí (senzitivou) vychovatele myslíme pohotovost a pružnost jeho vnímavosti vůči potřebám dítěte, jeho způsobilost reagovat tak, jak dítě právě potřebuje, aby se uklidnilo, bylo šťastné, uplatňovalo svou iniciativu.“ (3:95)

V půli prosince jsem se prozatím setkala s Davidkem naposledy. On i jeho sestra přestali navštěvovat naši školku (nejprve prý z důvodu nemoci), nyní je vše v šetření sociálních pracovníků.

III. Závěr

Při pozorování všech dětí u mě ve třídě po dobu čtyř měsíců, se zaměřením na Jardovo a Davidovo chování a prožívání různých situací, se potvrdily mnou stanovené předpoklady a teoretické poznatky.

1. Díky pozitivnímu působení efektivní komunikace dochází u dítěte k rozvoji sebeúcty, samostatnosti, respektujícímu a zodpovědnému chování.

Tento předpoklad se potvrdil v částech II.5 a II.6

2. Ve třídě, kde panuje příznivě pozitivní klima, mohou děti:

- bohatě prožívat své emoce, učit se zvládat vhodným způsobem negativní pocity***
- dokázat bez obav vyjádřit svůj názor, rozvíjet své komunikační dovednosti***
- posilovat v sobě smysl pro humor a pozitivní myšlení***

Tento předpoklad se potvrdil především v částech II.4.2, II.4.3 a II.2.4.4

3. Rodiče si vybírají učitelku především podle jejího celkového pozitivního přístupu k dětem, učitelku preferující rovnocenný vztah založený na vzájemné důvěře a respektu.

Tento předpoklad se prokázal díky dotazníkům určeným pro rodiče dětí navštěvujících MŠ:

1. Rodiče jsou z převážné většiny zastánci demokratického výchovného stylu.
2. Za nejdůležitější u učitelky MŠ považují pozitivní přístup k dětem i k rodičům
3. Za účinnou metodu, prostředek a styl komunikace považují rovnocenný vztah založený na vzájemné důvěře

Doporučení pro pozitivní ladění v MŠ

Z dotazníků vyplněných rodiči vyplývá, že pozitivní klima v MŠ považují za směrodatné při jejím výběru. Nejen proto, ale především kvůli samotným dětem, by se učitelky, ale i ostatní zaměstnanci měli zaměřit především na:

- a. celkově pozitivní přístup k dětem, rodičům, ale i přírodě
- b. ochotnou a vstřícnou spolupráci
- c. naučit se a umět používat efektivní komunikační dovednosti
- d. k dítěti přistupovat vždy s důstojností, respektem a ohledem k jeho individualitě osobnosti
- e. využívat humoru jako posilujícího prostředku pro rozvoj zdravého sebevědomí a jako stimulaci k optimismu, k vnímání a přijímání okolního světa s radostí
- f. vytvořit v MŠ takový vzhled a funkčnost prostředí, ve kterém se děti mohou cítit dobře a bezpečně

Pokud je dítě vystaveno nefunkčním výchovným metodám a vyrůstá v nejednotné či mocensky vedené rodině, upevňuje se v něm pro budoucí život jako platný model především nadřazenost a síla moci. Do pozadí tak ustupuje tolerance, zodpovědnost, lidskost. Malé sebevědomí, pocity méněcennosti, ale hlavně nedostatek projevů lásky ze strany rodičů či vychovatele, se pro dítě stávají ohrožujícím prvkem v jeho zdravém vývoji. Jak jsem se mohla přesvědčit při důkladném pozorování Davidka či Jarouška, často vedou k agresivním projevům chování, dítě má malé sebevědomí, je nesamostatné a má silnou potřebu být vedeno.

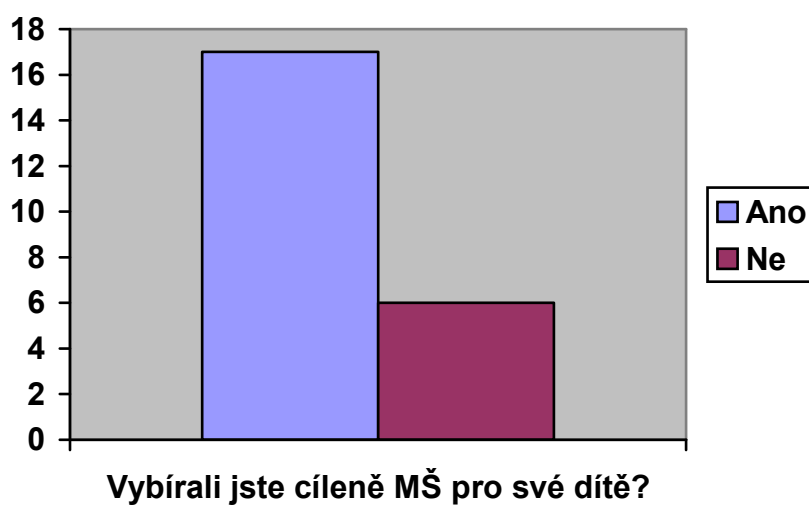
Pokud k dítěti přistupujeme pozitivně, nestavíme se do nadřazené pozice a snažíme se využívat efektivních komunikačních dovedností, může se dítě díky uspokojování svých citových potřeb vyvíjet správným směrem. Ve třídě panuje příjemná atmosféra, dětem je umožněno prožívat všechny druhy svých emocí. Důležitá je i pomoc při zacházení s jejich negativními projevy. Koutek úlevy, který v tom dětem napomáhá, se nám velice osvědčil. Též využívání prosocionálních her a her k usměrňování agresivity se ukázalo, jako vhodná volba při společném poznávání, navazování kontaktů, vnímání okolí všemi smysly. Dětem je dána možnost poznat kouzla něžného dotyku, humoru, respektu a úcty k ostatním bytostem, možnost rozvoje samostatnosti a přijímání zodpovědnosti za své činy. Rozvoj empatických reakcí pomáhá lépe chápat, jak se cítí dítě samotné, ale i ti kolem něj. Učí se dodržování pravidel a přirozeným důsledkům při jejich porušování. Díky těmto činnostem dochází postupně u dětí ke zvnitřnění všeobecně přijímaných hodnot a morálních norem.

Mezi mnou a dětmi se postupně utváří stále silnější vztah založený na důvěře, pocitu jistoty a bezpečí, ale také humoru a úsměvu, který v naší třídě nesmí chybět ani jeden den. K dobré náladě je nám často nápomocen i zpěv s kytarou. Největší odměnou jsou pro mne děti vcházející do třídy bez obav, s úsměvem a očividnou radostí, že mě ve třídě zase našly, a také situace, ve kterých se pozitivní přístup skrze děti odráží zpět.

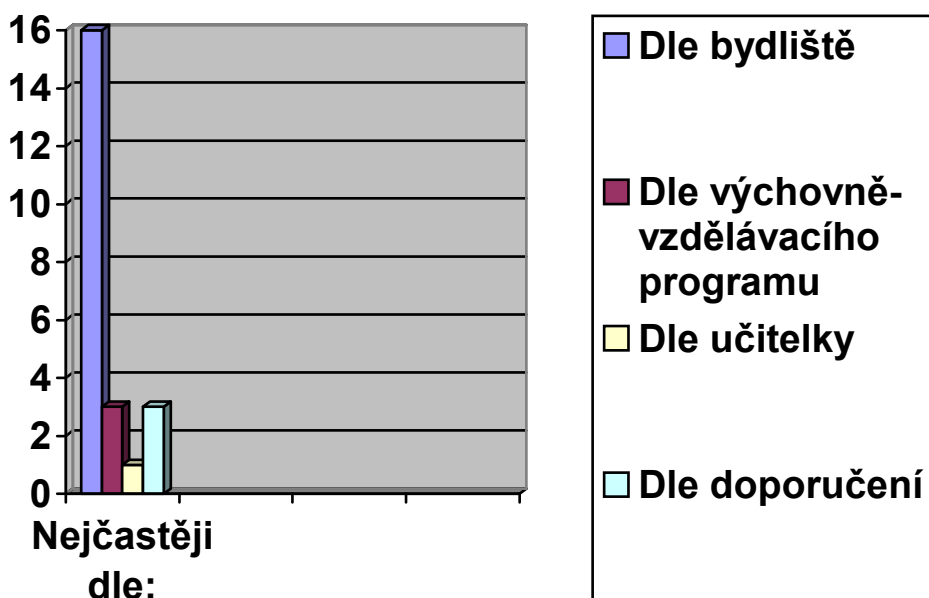
III.1 Dotazník pro rodiče dětí navštěvujících MŠ – vyhodnocení

Dotazník vyplnilo 23 rodičů z 50 oslovených. Odpovědi byly vyhodnoceny součtem bodů dle nejčastější shody závažnosti či důležitosti konkrétní otázky.

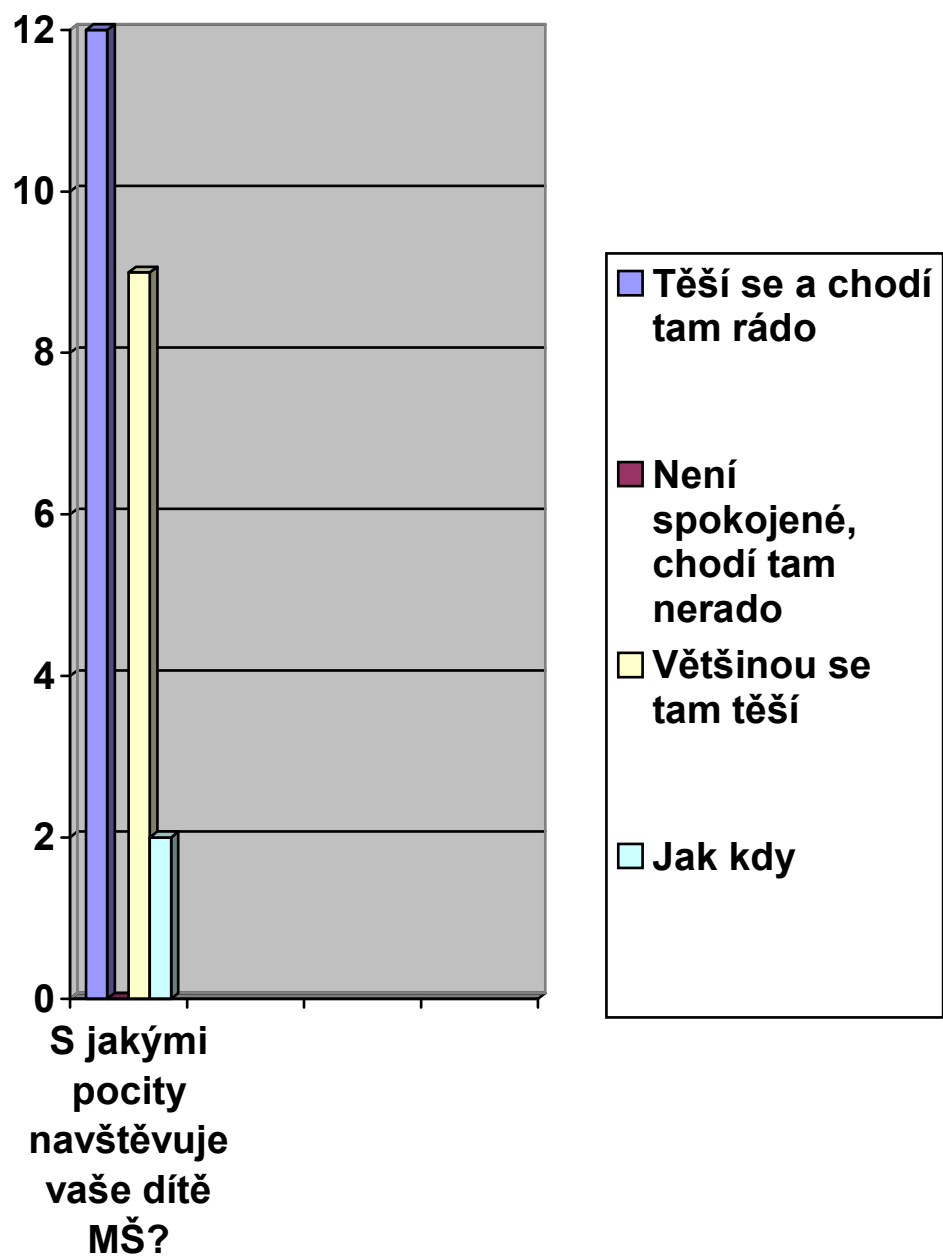
Graf 1.



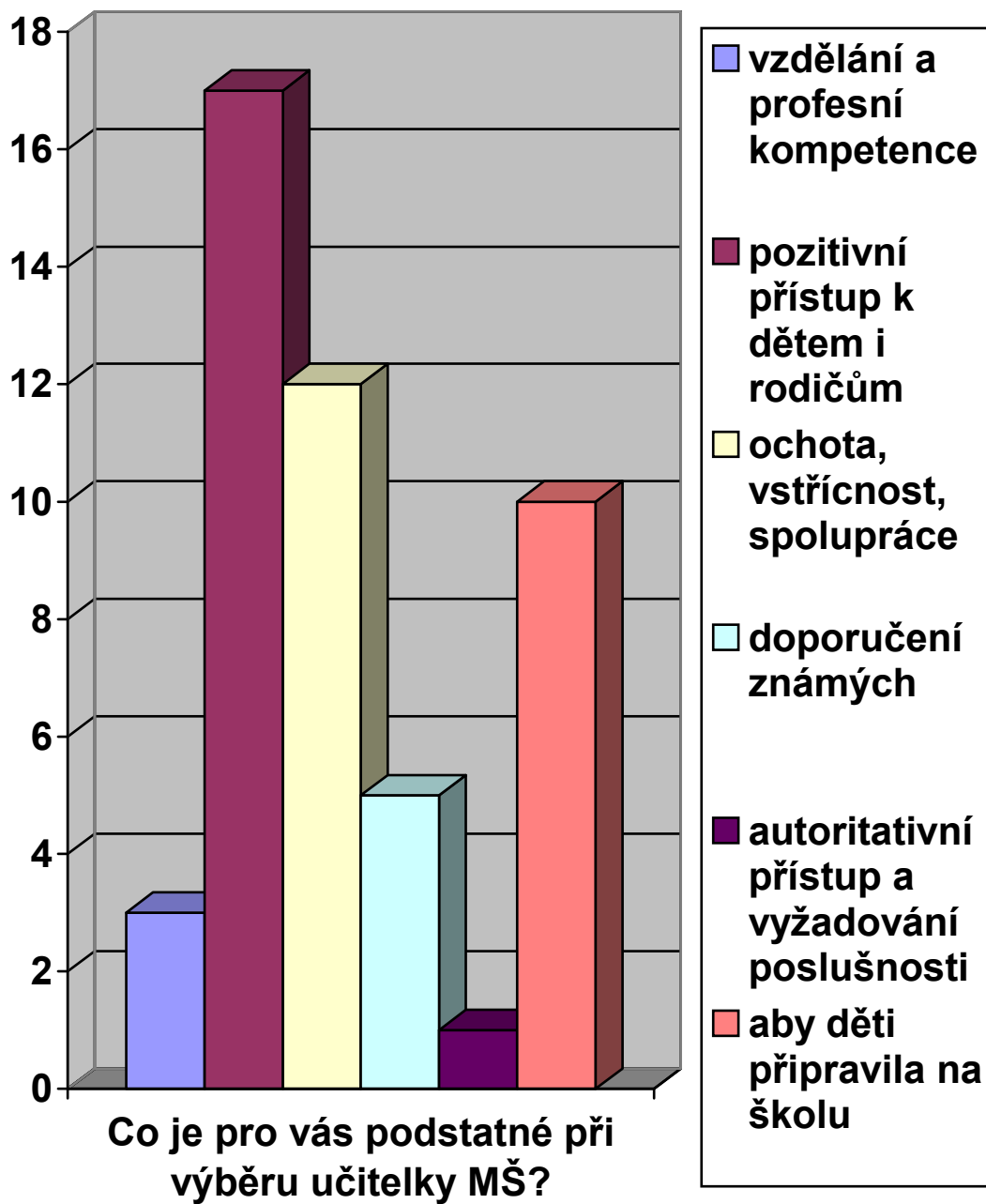
Graf 2.



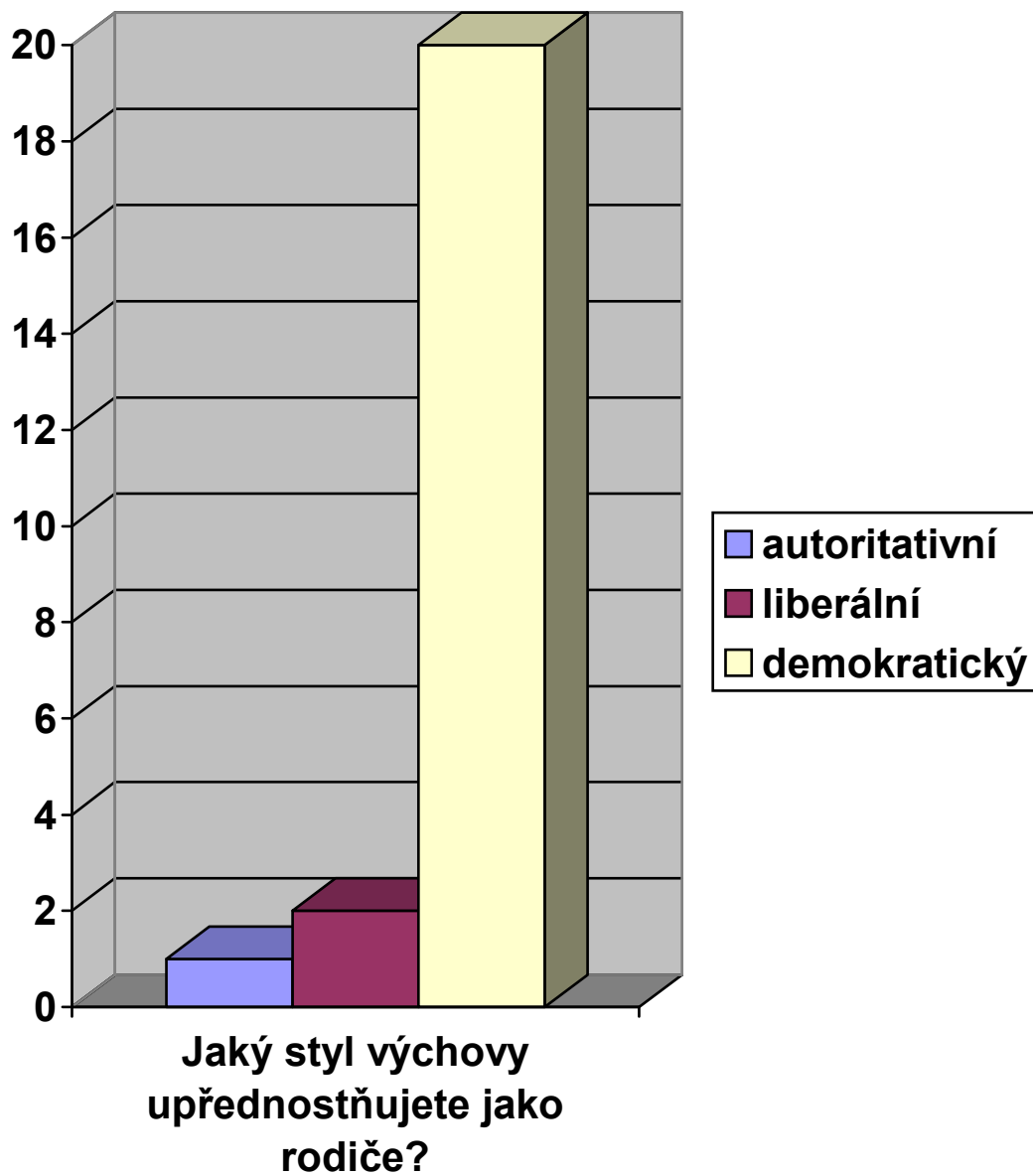
Graf 3.



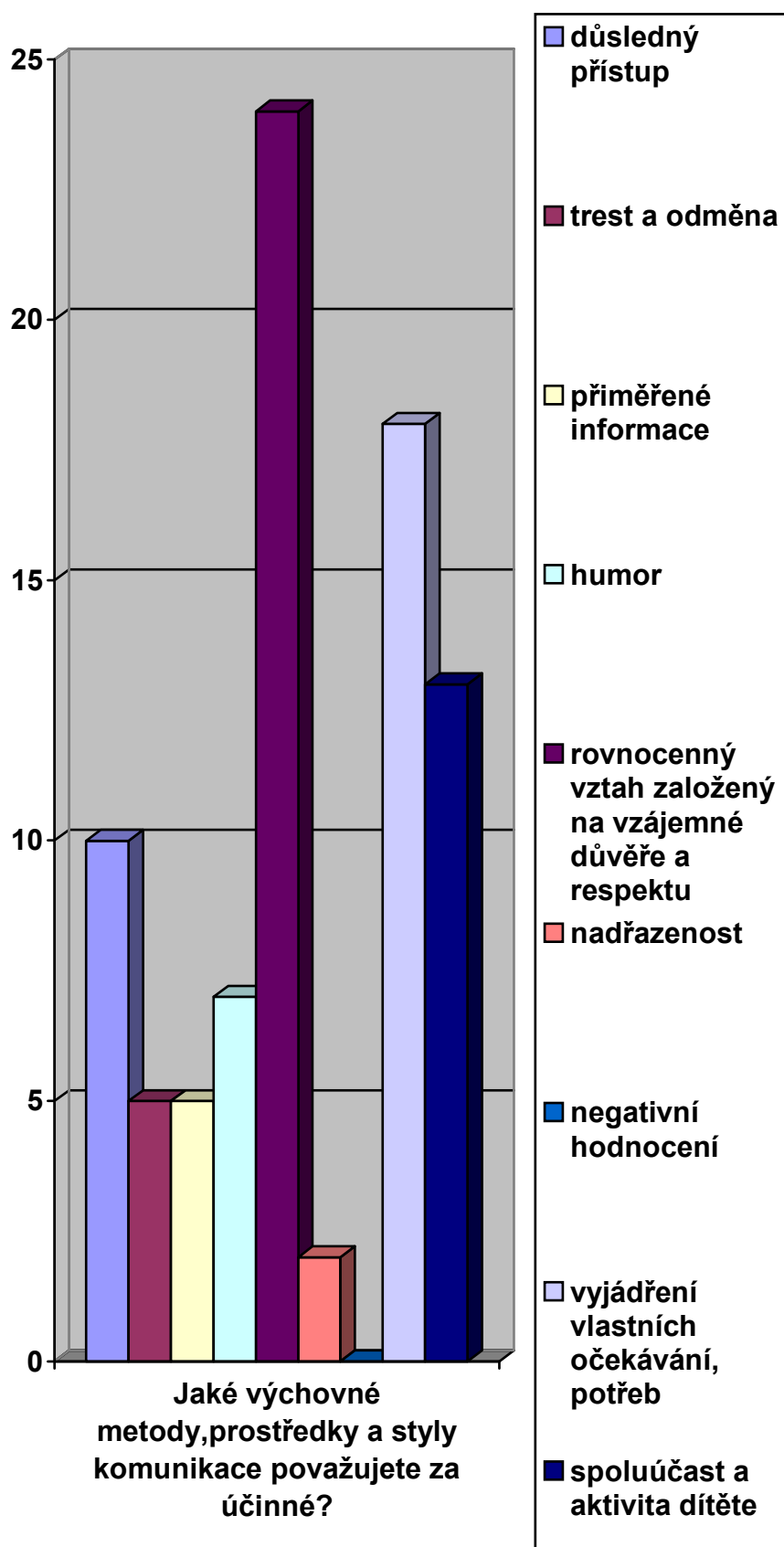
Graf 4.



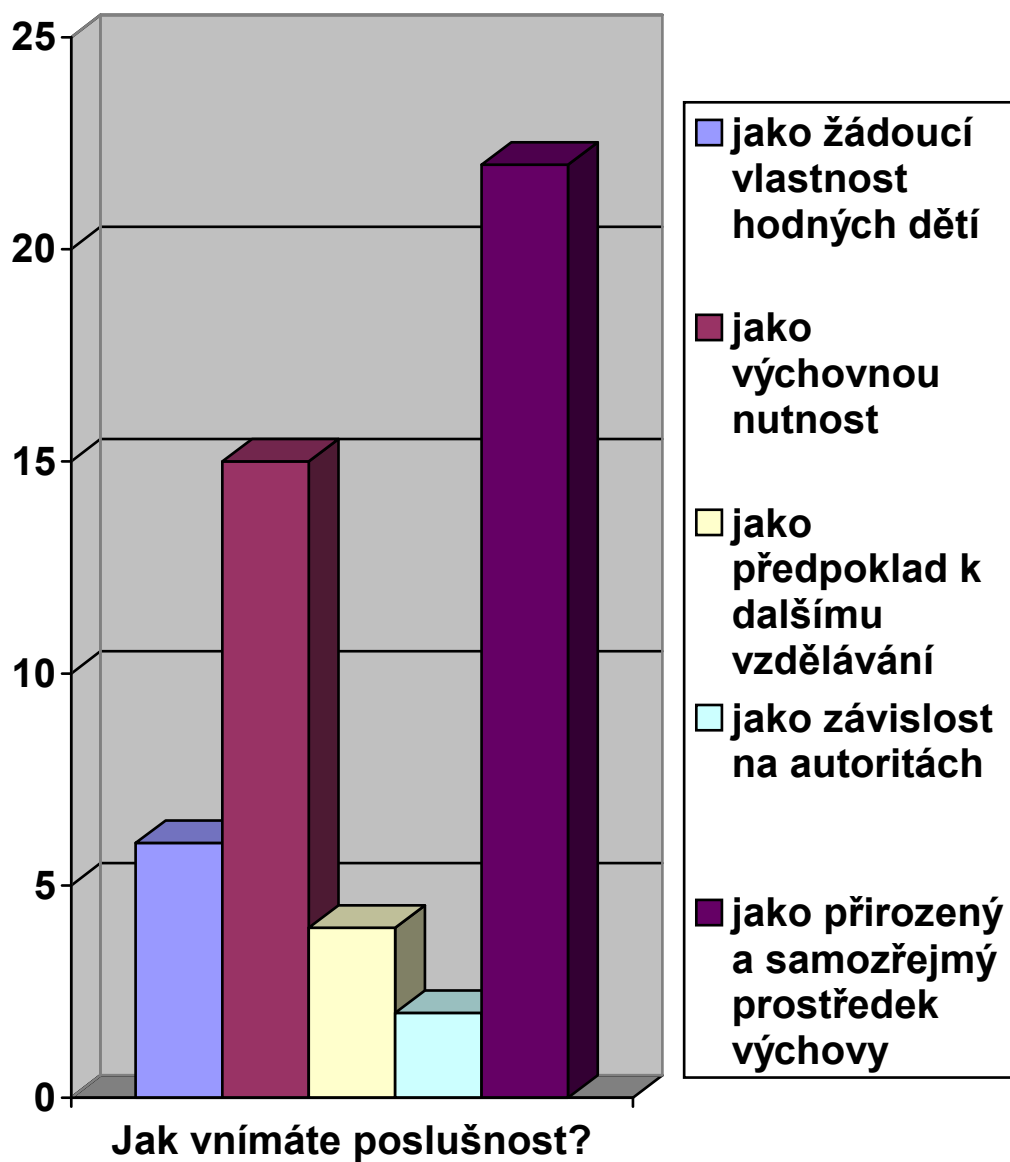
Graf 5.



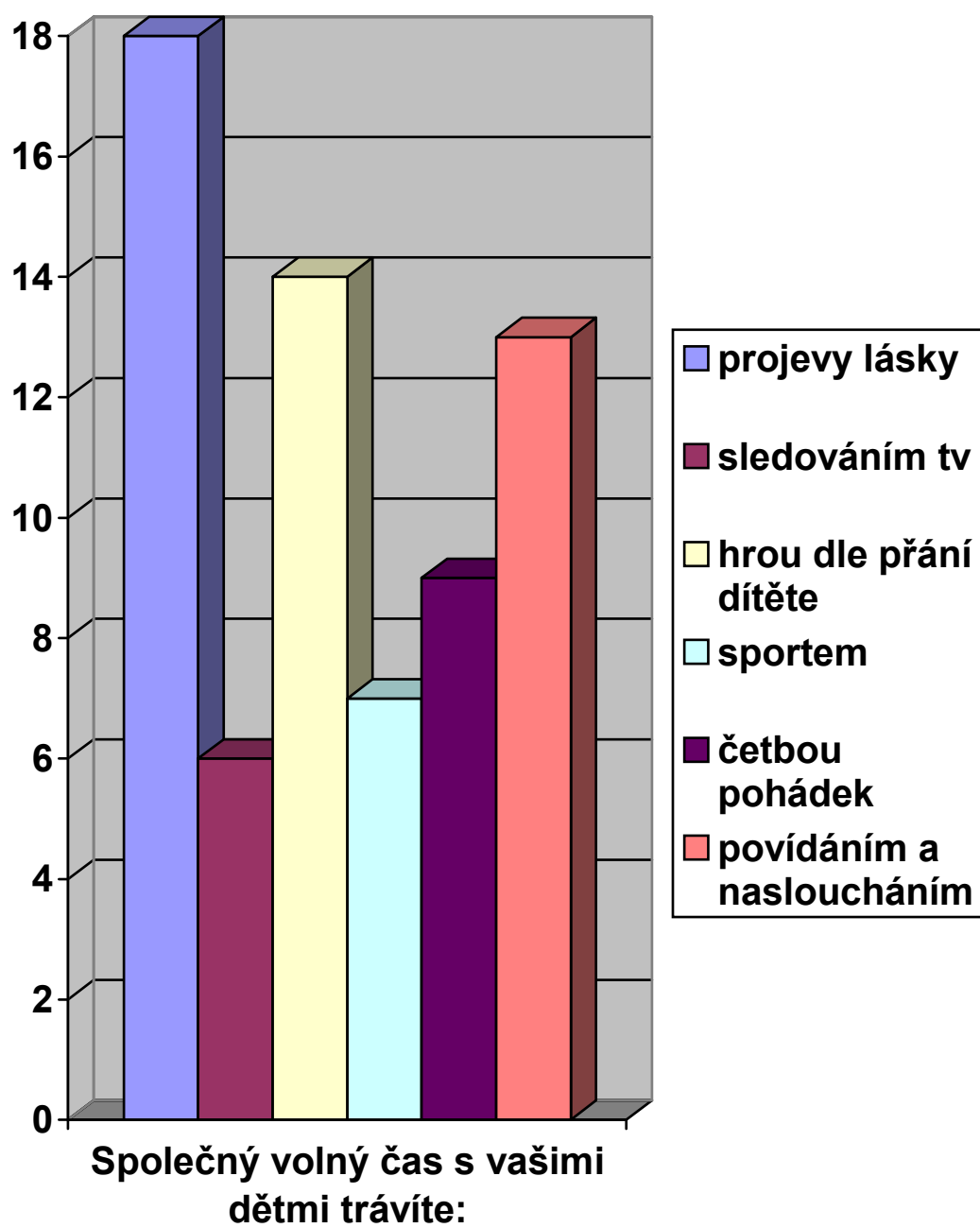
Graf 6.



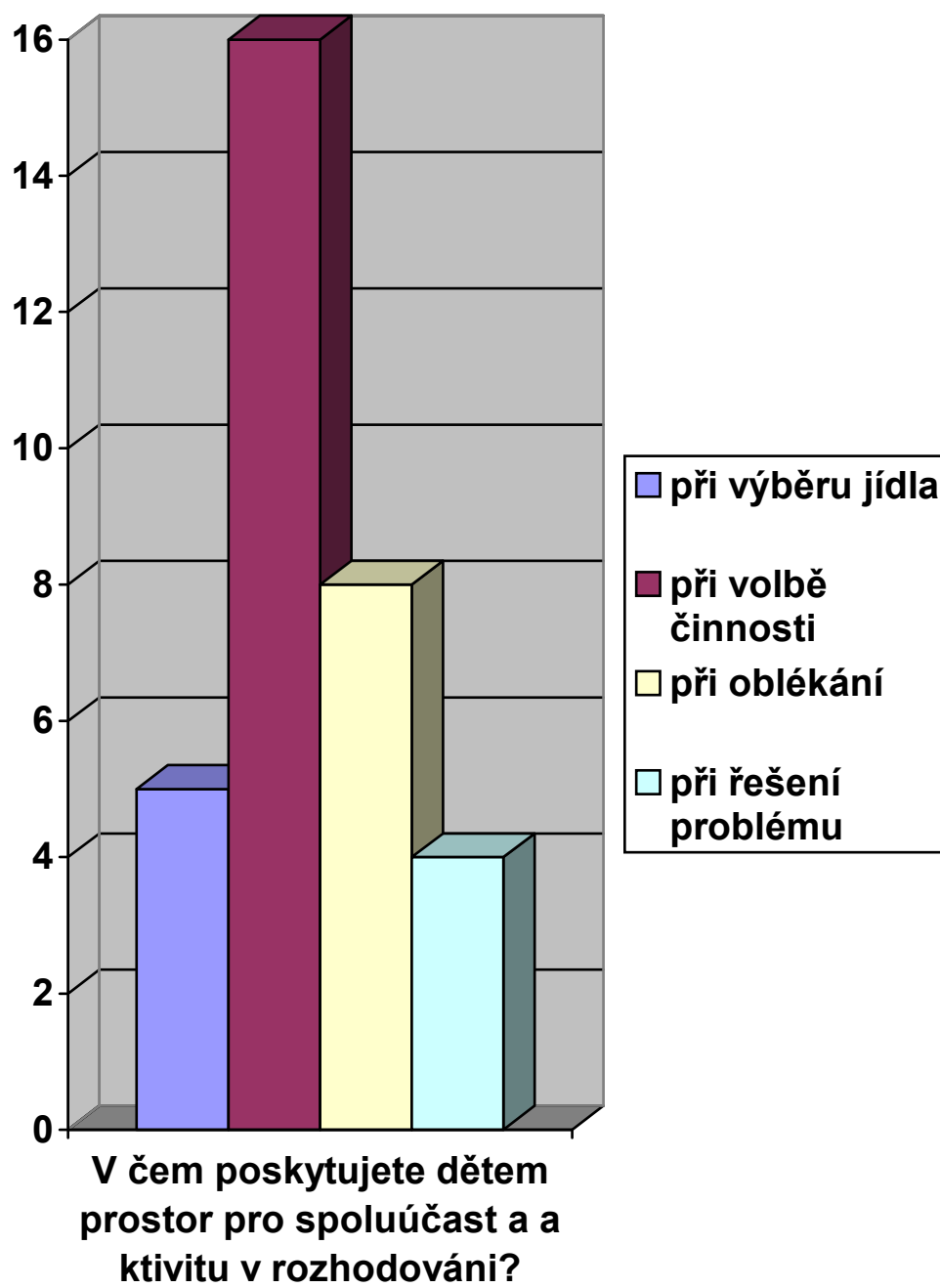
Graf 7.



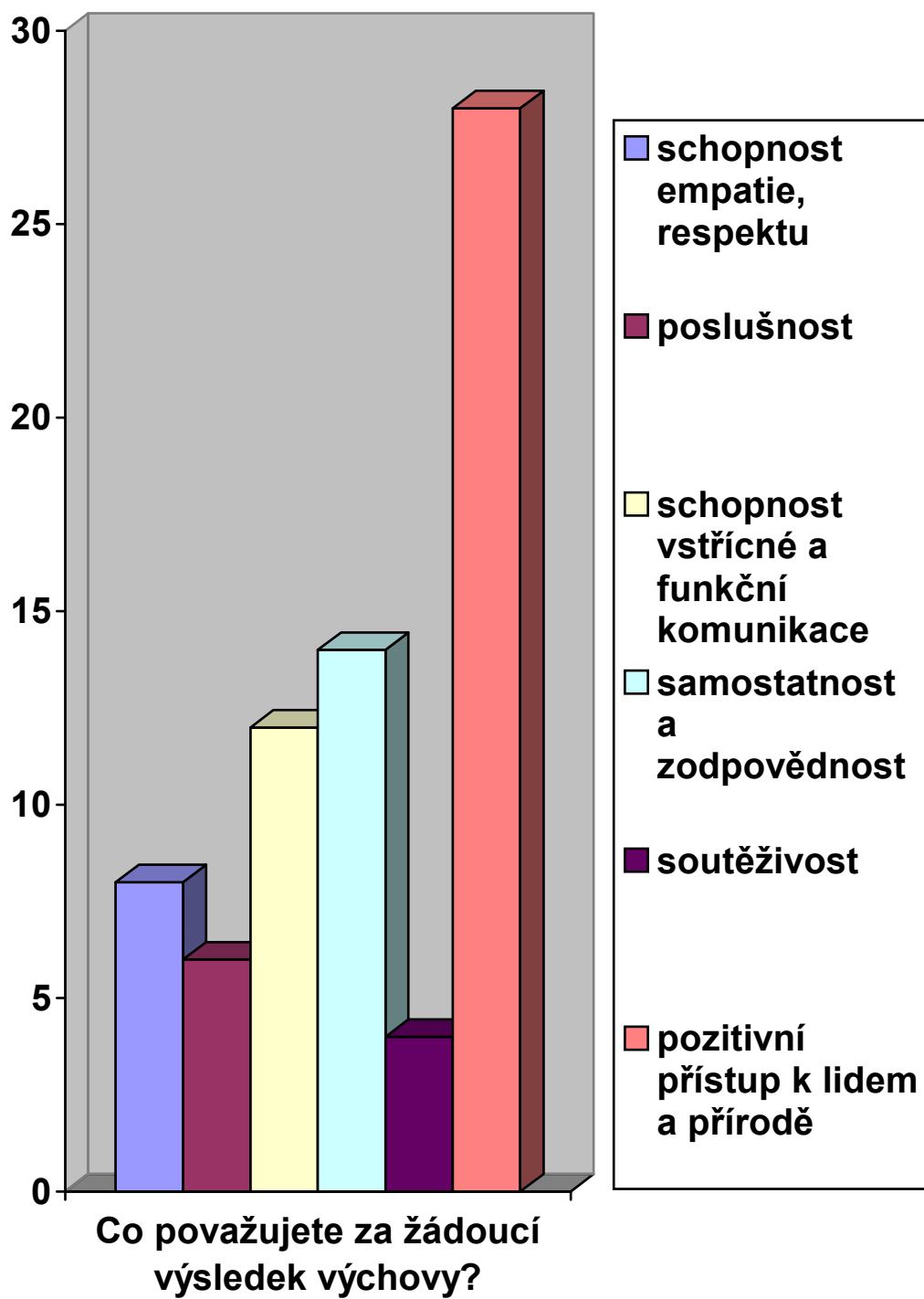
Graf 8.



Graf 9.



Graf 10.



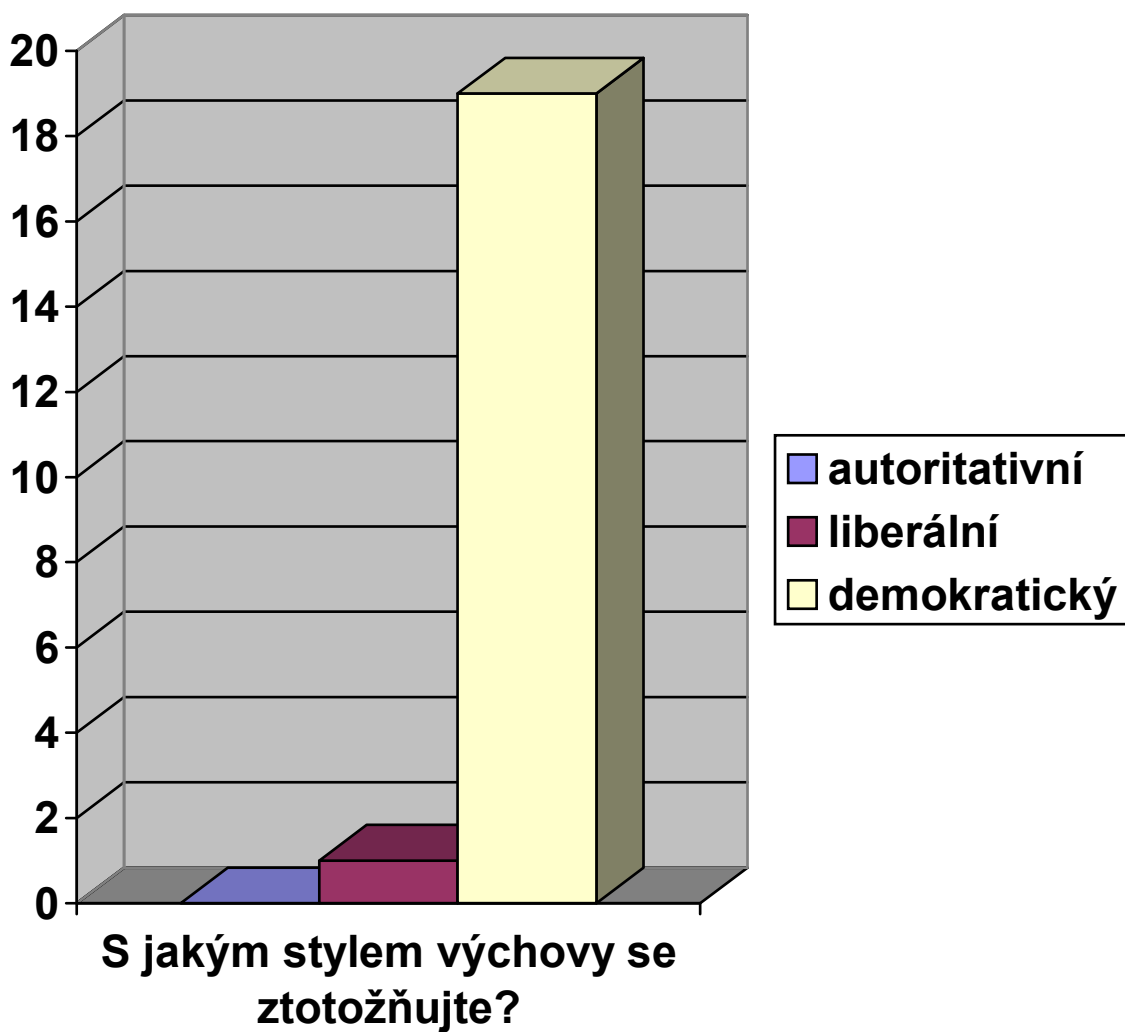
Shrnutí:

1. rodiče se spíše snažili vybírat MŠ pro své dítě cíleně
2. rozhodovali se ale hlavně dle bydliště
3. děti MŠ navštěvují nejčastěji rády a těší se tam
4. při výběru učitelky MŠ je pro rodiče nejpodstatnější pozitivní přístup k dětem i rodičům
5. rodiče upřednostňují demokratický styl výchovy
6. za účinné považují nejvíce rovnocenný vztah založený na vzájemné důvěře a respektu
7. poslušnost vnímají především jako přirozený a samozřejmý prostředek výchovy
8. společný volný čas s dětmi tráví rodiče nejčastěji projevy lásky
9. při rozhodování poskytují dětem prostor a aktivitu hlavně při volbě činnosti
10. za žádoucí výsledek výchovy považují především pozitivní přístup k lidem a přírodě

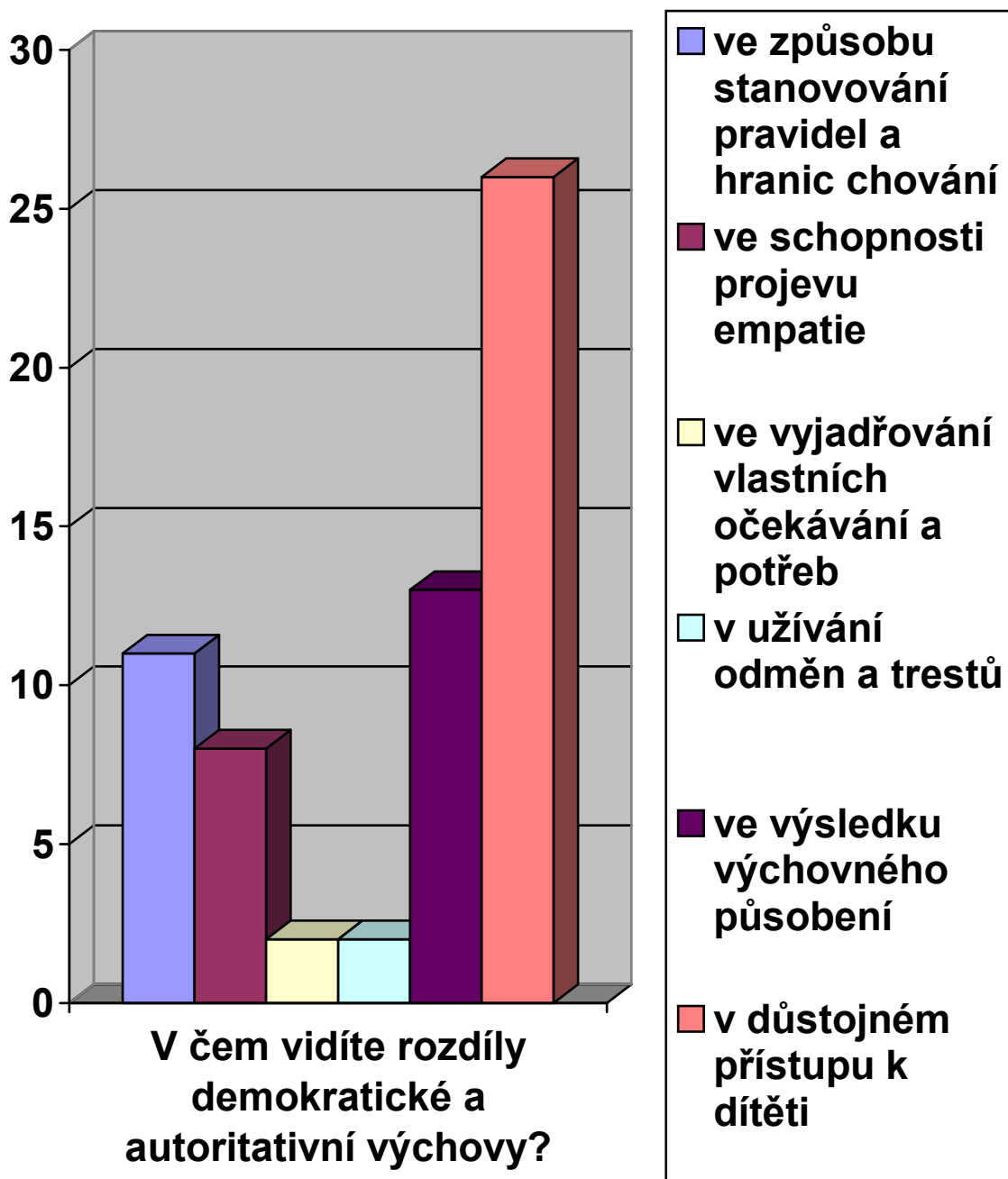
III.2 Dotazník pro učitelky MŠ – vyhodnocení

Dotazník vyplnilo 20 učitelek z 20 oslovených. Odpovědi byly vyhodnoceny součtem bodů dle nejčastější shody závažnosti či důležitosti konkrétní otázky.

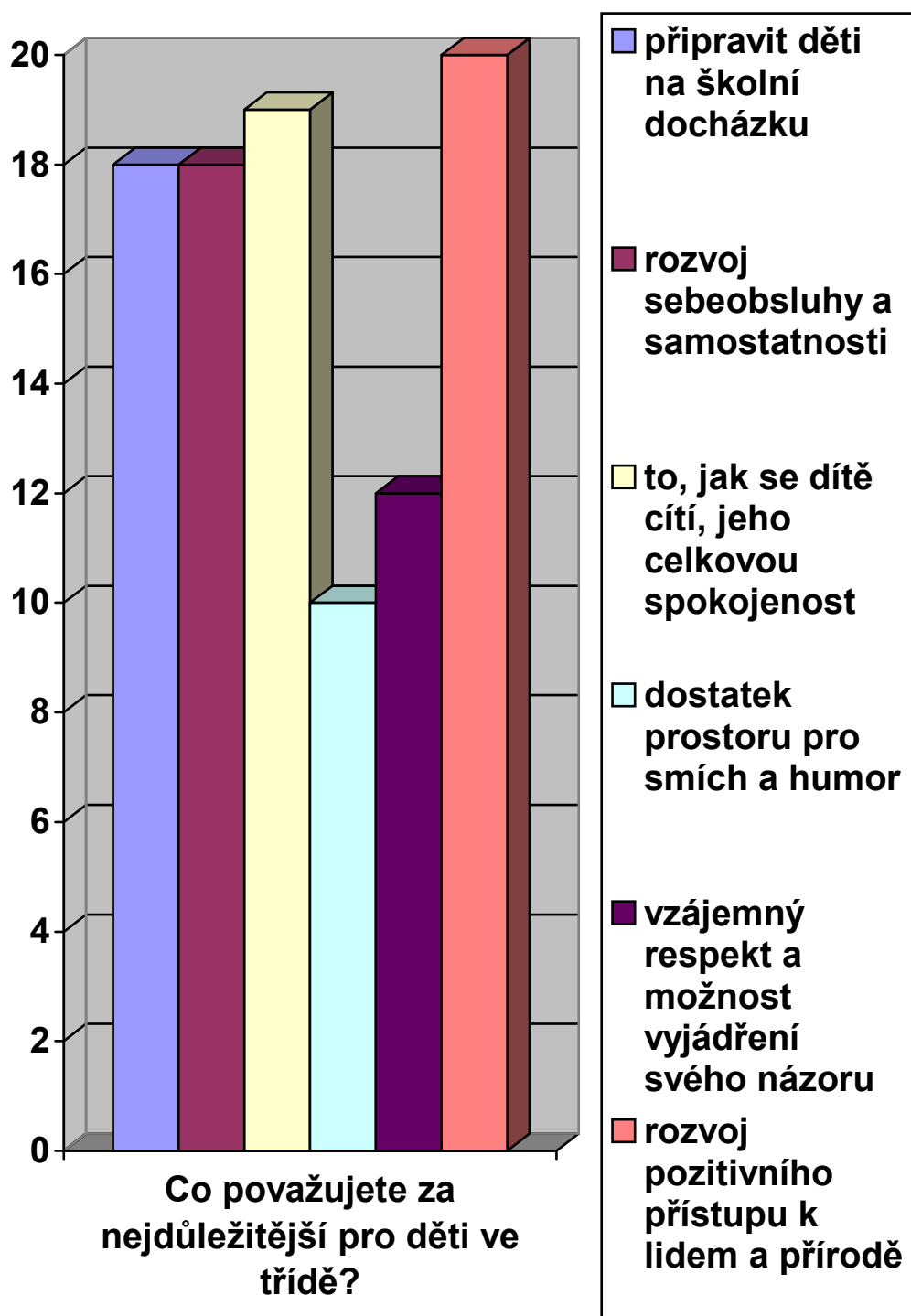
Graf 1.



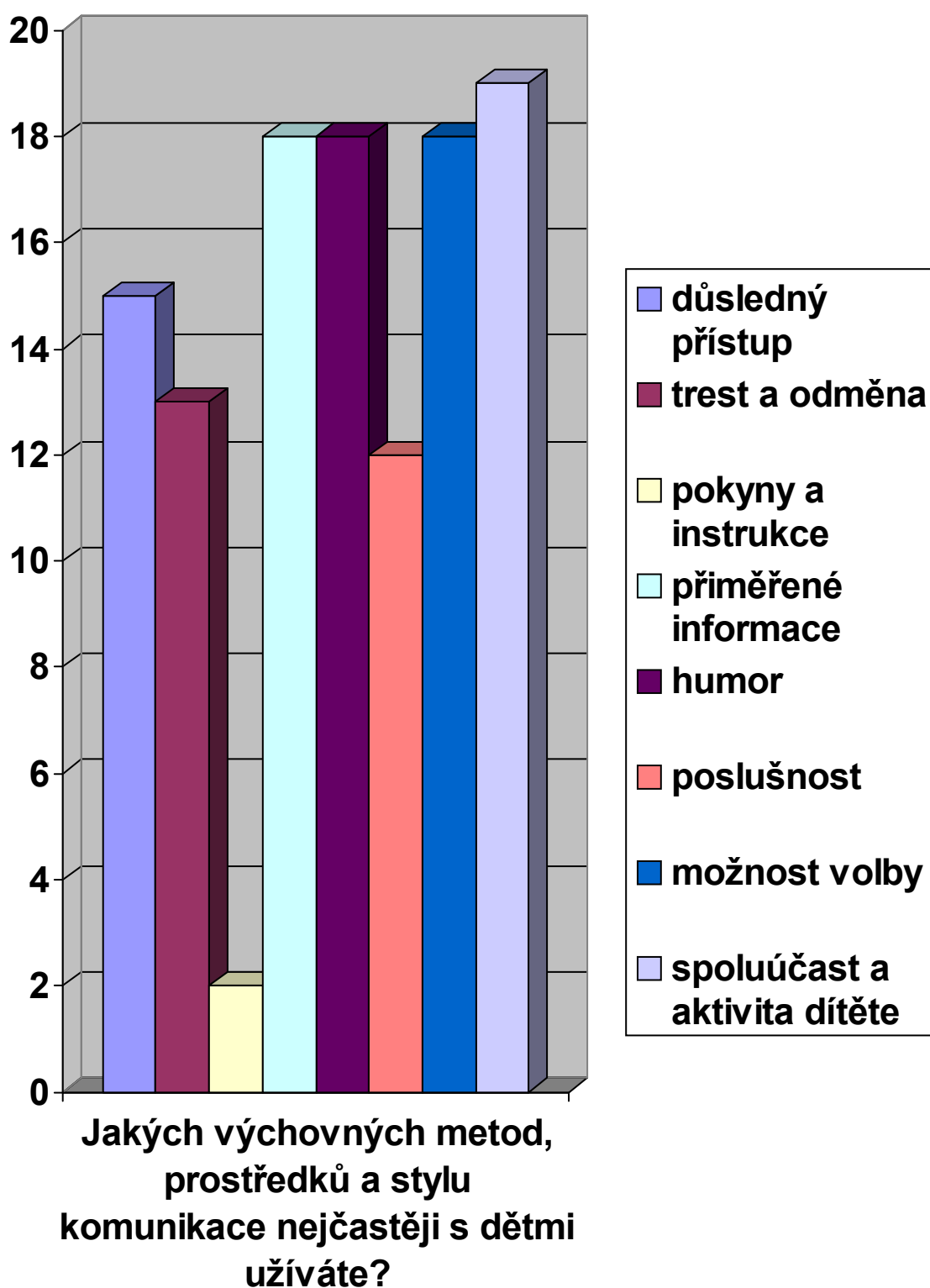
Graf 2.



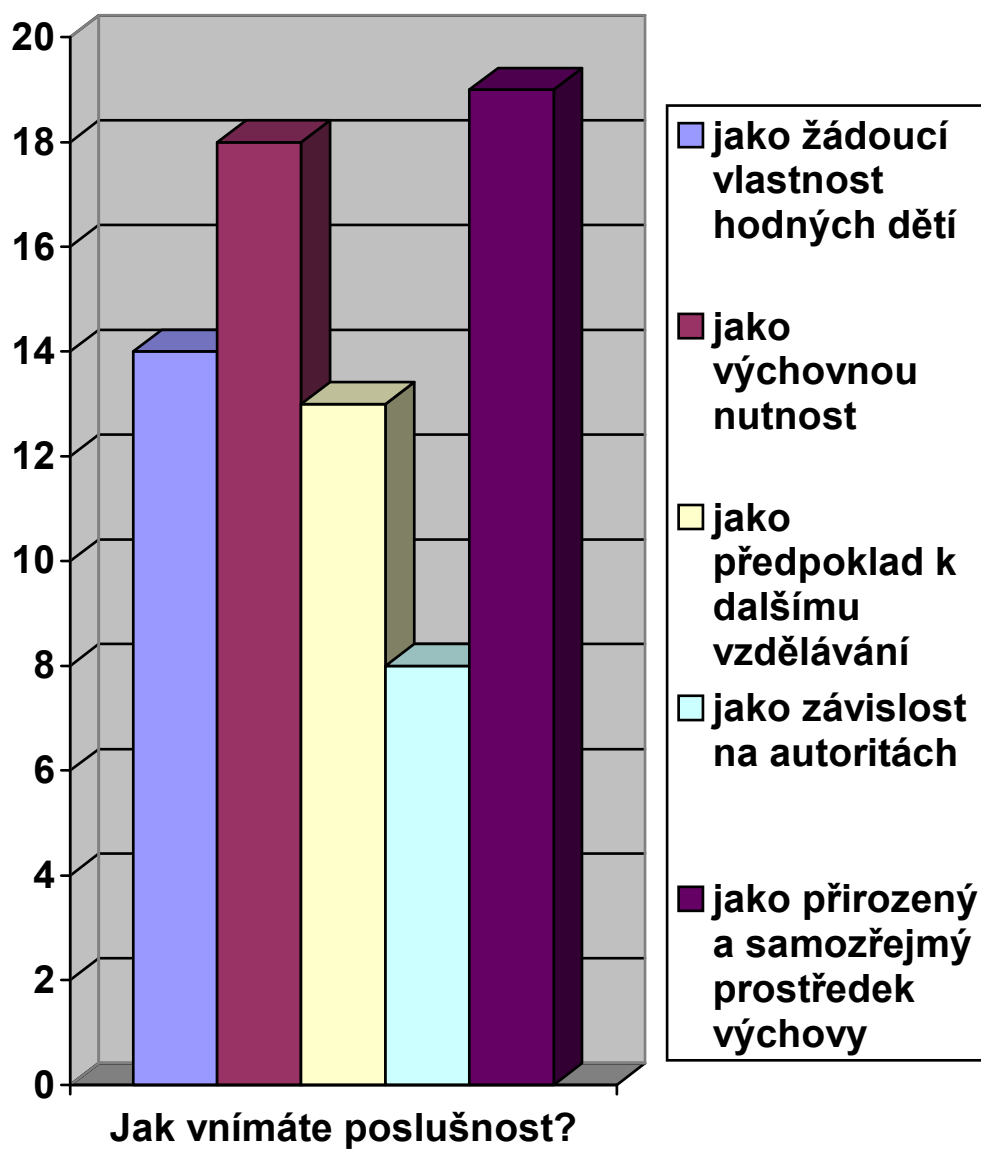
Graf 3.



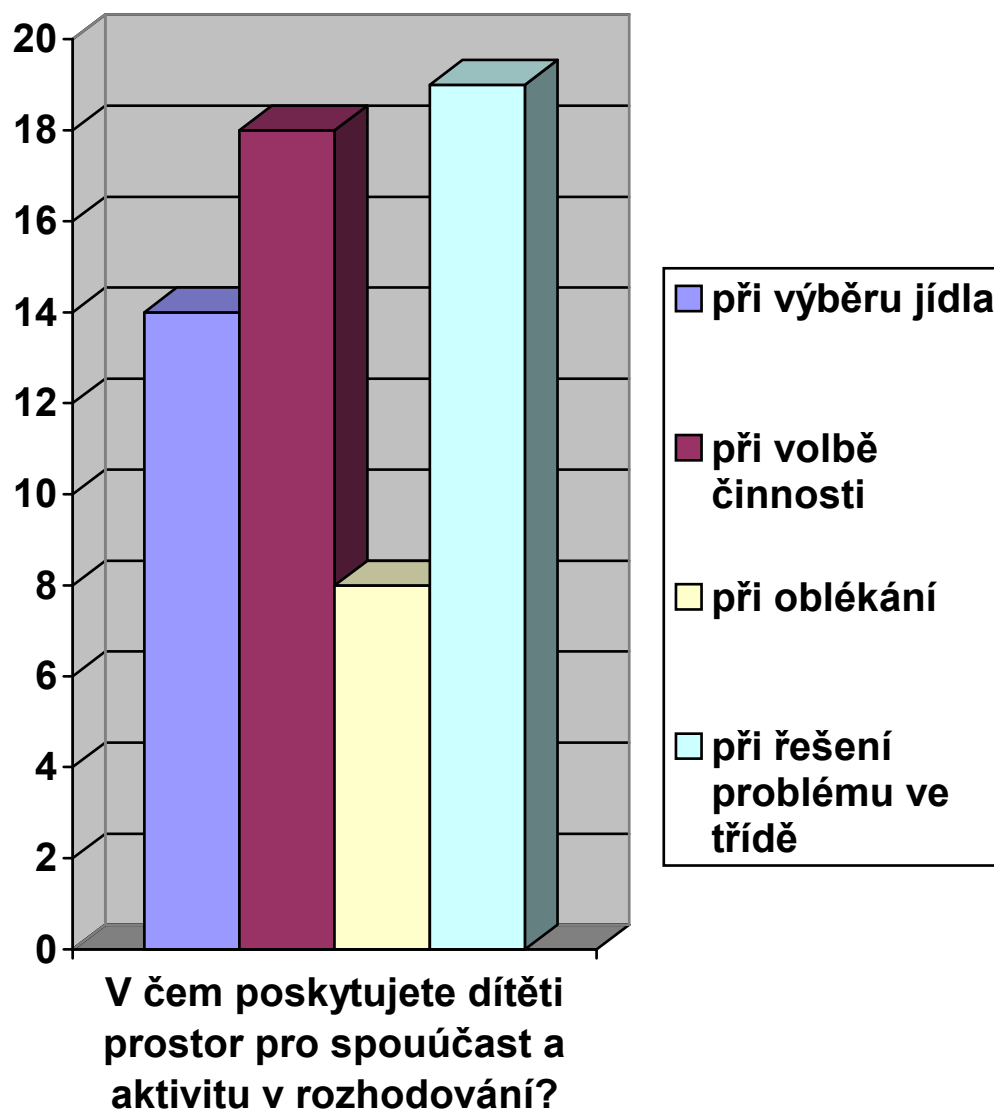
Graf 4.



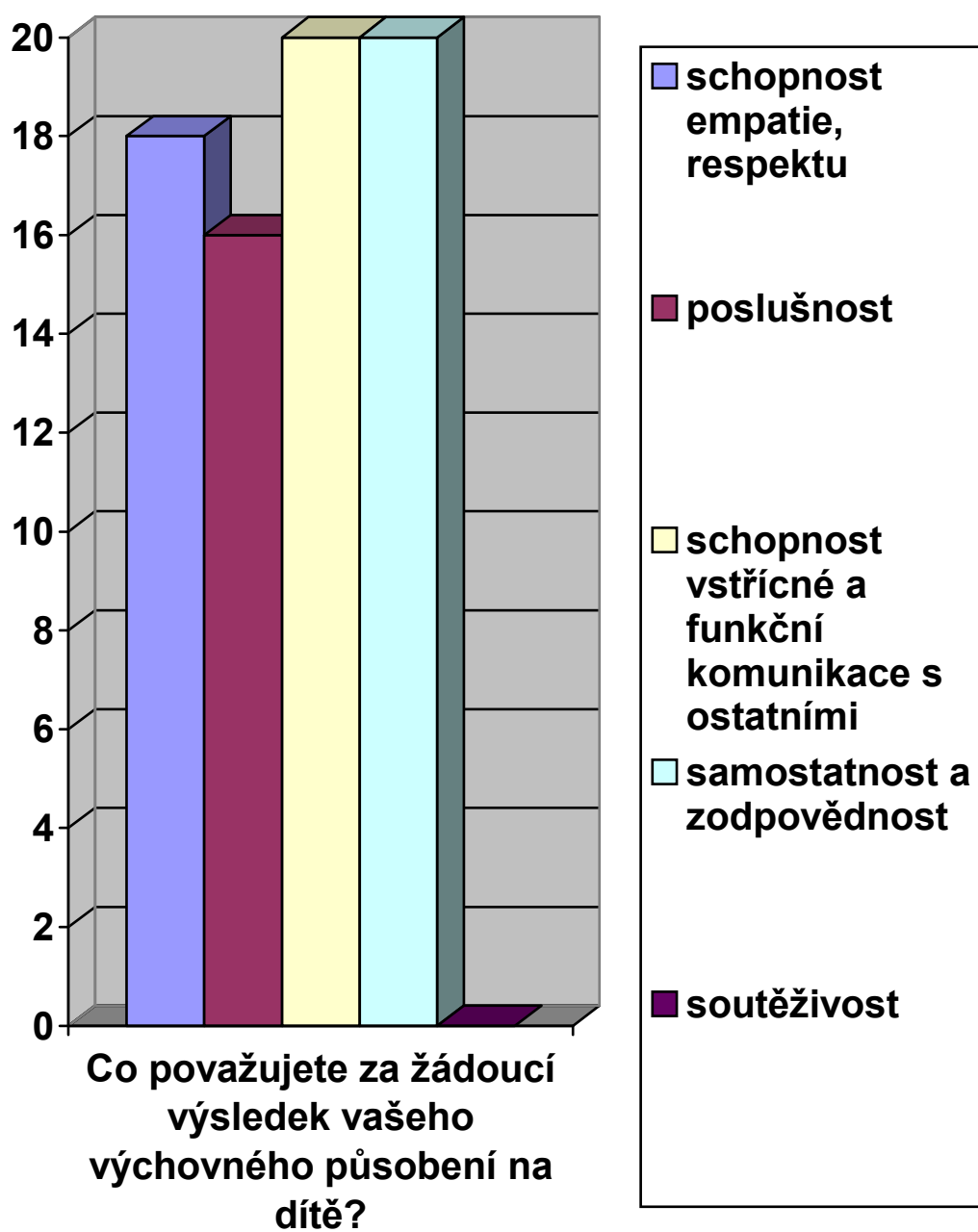
Graf 5.



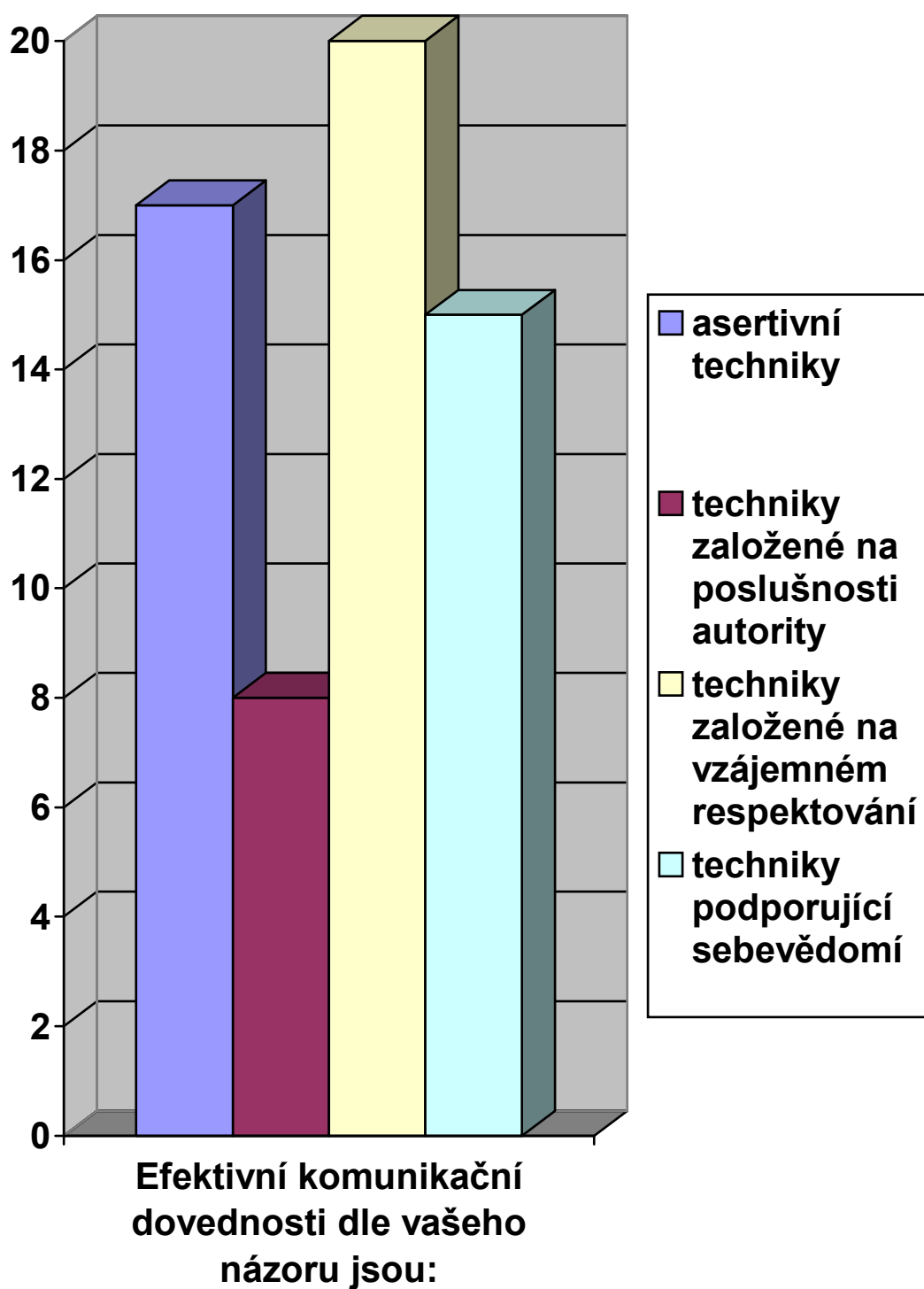
Graf 6.



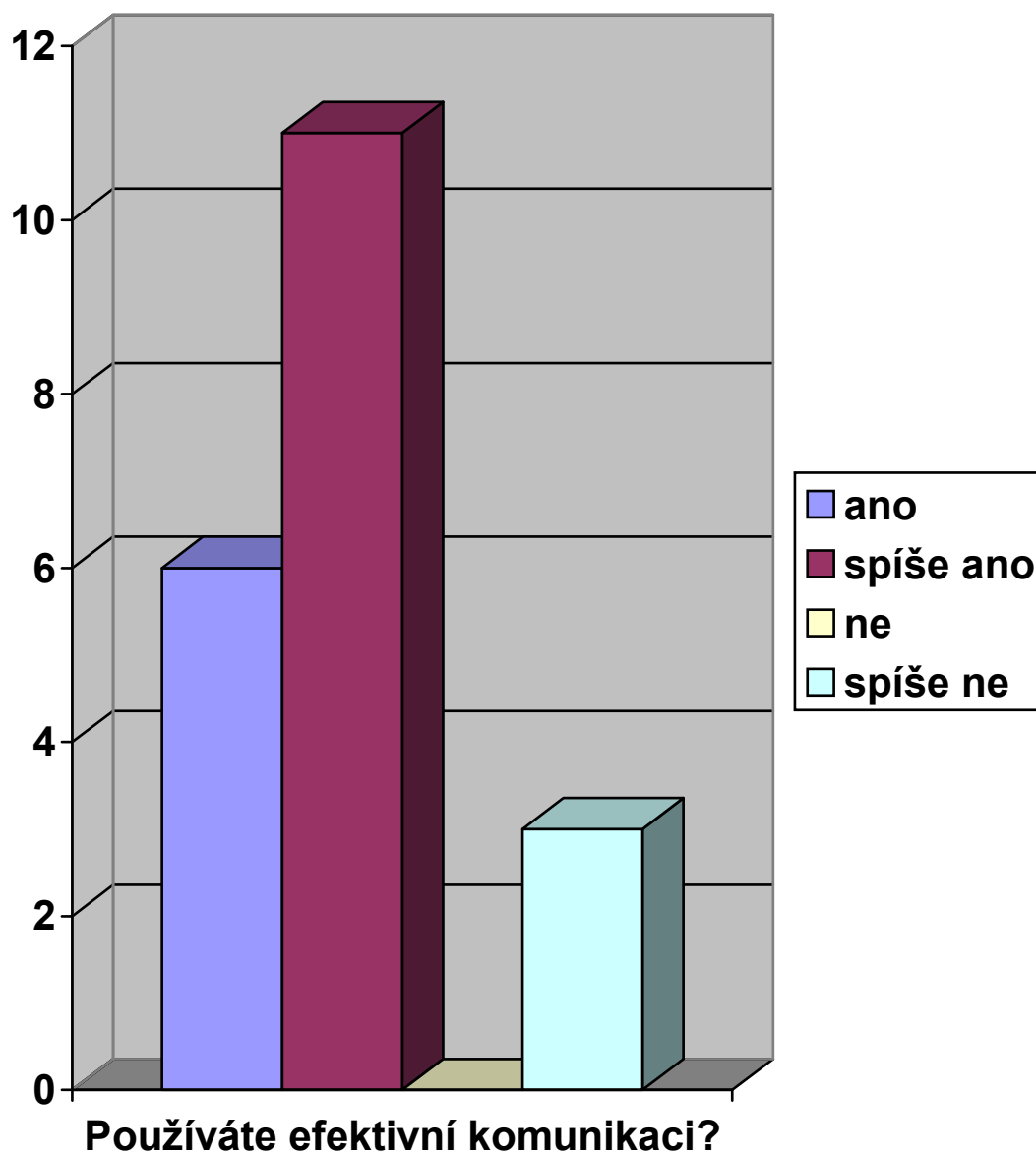
Graf 7.



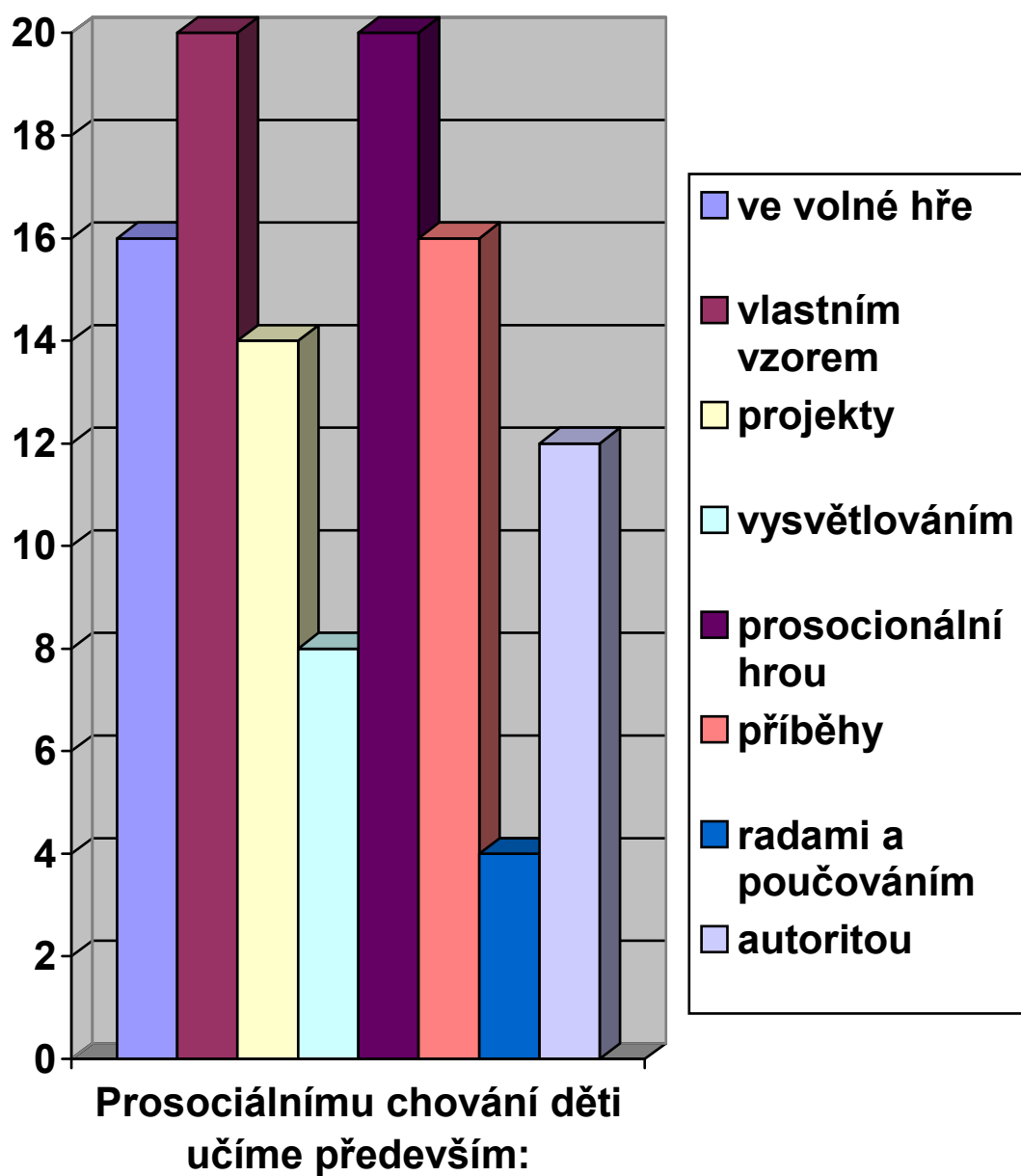
Graf 8.



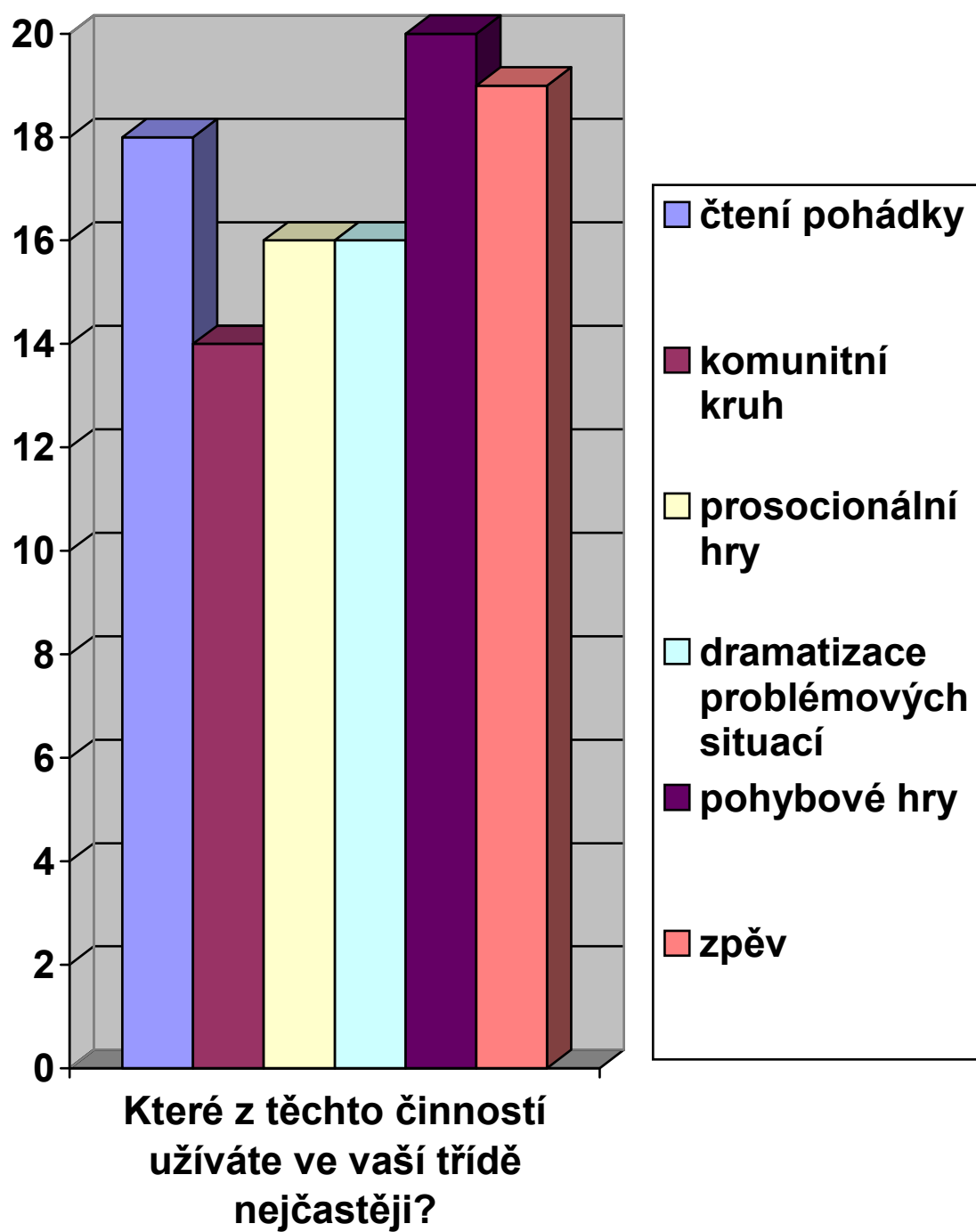
Graf 9.



Graf 10.



Graf 11.



Shrnutí:

1. nejvíce se učitelky ztotožňují s demokratickým stylem výchovy
2. rozdíly mezi demokratickou a autoritativní výchovou spatřují hlavně v důstojném přístupu k dítěti
3. z nejdůležitější pro děti považují rozvoj pozitivního přístupu k lidem a přírodě
4. nejčastěji využívají spoluúčasti a aktivity dítěte
5. poslušnost vnímají hlavně jako přirozený a samozřejmý prostředek výchovy
6. dětem poskytují prostor pro spoluúčast a aktivitu v rozhodování především při řešení problému ve třídě
7. za žádoucí výsledek svého výchovného působení na dítě považují shodně schopnost vstřícné a funkční komunikace s ostatními, samostatnost a zodpovědnost
8. efektivní komunikační dovednosti dle jejich názoru jsou techniky založené na vzájemném respektování
9. efektivní komunikaci většina spíše používá
10. prosocionálnímu chování učí děti shodně vlastním vzorem a prosocionální hrou
11. nejčastěji užívanou činností ve třídě jsou pohybové hry

Seznam použité a citované literatury a další zdroje:

Andrea Erkert, Hry pro usměrňování agresivity, Portál 2004, ISBN 80-7178-938-0 (1)

Antier Edwige, Agresivita dětí, Portál 2004, ISBN 80-7178-808-2 (2)

Biddulph Steve, Proč jsou šťastné děti šťastné, Portál 2006, ISBN 80-7376-192-1 (3)

Helus Zdeněk, Dítě v osobnostním pojetí, Portál 2004, ISBN 80-7178-888-0 (4)

Kopřiva Pavel , Nováčková Jana , Nevolová Dobromila, Kopřivová Tatjana, Respektovat a být respektován, Spirála 2006, ISBN (5)

Křivohlavý Jaro, Pozitivní psychologie, Portál 2004, ISBN 80-7178-835-X (6)

Matějček Zdeněk, Co děti nejvíc potřebují, Portál 2007, ISBN 978-80-7367-272-0 (7)

Matějček Zdeněk, Po dobrém, nebo po zlém?, Portál 2000, ISBN 80-71780486-9 (8)

Matějček Zdeněk, Co, kdy a jak ve výchově dětí, Portál 1999,

ISBN 80-7178-320-X (9)

Matějček Zdeněk, Výbor z díla, Univerzita Karlova v Praze, ISBN 80-246-1056-6 (10)

Mertin Václav, Gillernová Iлона (eds.), Psychologie pro učitelky mateřské školy, Portál 2003, ISBN:80-7178-799-X (11)

Shapiro Lawrence E., Emoční inteligence dítěte a její rozvoj,

Portál 1998, ISBN 80-71780238-6 (12)

Svobodová Eva, Prosocionální činnosti v mateřské škole, Raabe2007,

ISBN 80–86307–39-5 (13)

Svobodová Eva, Sociální dovednosti učitelky mateřské školy, materiál pro kurz pořádaný PF JČU 2007 (14)

Vágnerová Marie, Vývojová psychologie, Portál 2000, ISBN 80-71780308-0 (15)

Příloha č. I

Prosocionální hry a hry k usměrňování agresivity

Pomocí těchto her se děti mohou zbavovat nervozity, napětí, rozmrzelosti, podrážděnosti, dokáží se lépe soustředit. Dodávají jim pocity jistoty, důvěry, zdravého sebevědomí, pocity blízkosti a bezpečí. Děti se naučí vědomě nepotlačovat, ale naopak vnímat své pocity, dokázat je popsat, ventilovat vhodnou formou a vyjádřit pomocí gest či mimiky. Mnohem lépe se naučí spolupracovat a začlenit do kolektivu, vyrovnávat se s obtížemi a každodenními nástrahami života. Rozvíjí se u nich empatie, úcta, respekt a pochopení ostatních lidí, ale zároveň i zodpovědnost a ohleduplnost.

Kyselý jako citron

Pomůcky: citron

Děti sedí společně s učitelkou v kruhu. Učitelka jim dává ochutnat citron. Zjišťují, že je kyselý a tváří se podle toho. Potom si děti podávají postupně celý citron. Pokud je některé dítě na něco nebo na někoho rozzlobené, ponechá si chvíli kyselý citron v ruce a snaží se popsat tuto situaci. Pak ho podá sousedovi a hra pokračuje. Když se všichni vystřídají, prohovoří společně možnosti, jak si s jednotlivými situacemi nebo pocity co nejlépe poradit.

Okamžiky štěstí

Pomůcky: buben

Děti chodí v rytmu bubnu tak dlouho po místnosti, dokud nezazní hlasitý úder bubnu. Po něm se zastaví a snaží se předvést, jak jsou šťastné. Mohou při tom třeba vyskakovat, radostně jásat, usmívat se nebo se vzájemně srdečně objímat.

Jak asi zní pocit?

Děti stojí či sedí v kruhu. Jedno dítě jde doprostřed kruhu a snaží se pantomimicky vyjádřit určitý druh pocitu. Např. vztek, radost, smutek, štěstí. Potom ukáže na jiné dítě, který se tento pocit snaží vyjádřit pomocí zvuku, např. radost projeví smíchem. Pokud se podaří předvedený pocit správně určit, je na řadě další dítě.

Když kape vodovodní kohoutek

*Když kohoutek špatně těsní, není správně utažen,
padají z něj stále kapky, celou noc i celý den.
Jemně poklepáváme záda kamaráda špičkami prstů.*

*Než to jejich bubnování připraví nás o zdraví,
zavoláme odborníka, ať kohoutek opraví.
Ukazováček a prostředníček se procházejí po zádech.*

*Do práce se instalatér pustí hezky zvesela,
voda kape stále méně, až přestane docela.
Špičky prstů se po zádech pohybují stále pomaleji, až nakonec úplně zastaví.*

*Kleštěmi pak ještě jednou musí mistr otočit,
Krouživě pohybujeme rukou po zádech

a teď už snad doopravdy bude u nás zase klid.
kamarádi ve dvojici se na sebe otočí a vzájemně se pohladí.*

Co dělá šnek?

*Šnek má dobrou náladu, měl dnes hezký sen,
z kulatého domečku se rychle souká ven.
Dlaní uděláme na zádech kamaráda krouživý pohyb.*

*Pak se sune z kopce dolů tam, co kvete kvítí,
vyhýbá se opatrně pavoukově síti.
Pomalu necháme dlaň klouzat po zádech dolů.*

*Nespěchá, jen pomaličku pokračuje kupředu,
cestou něco šťavnatého natrhá si k obědu.
Dlaní děláme o zádech malé, krouživé pohyby, potom jemně zataháme kamaráda za kůži.*

*Najedl se do sytosti, břicho má jak bubínek,
a tak si šel odpočinout na zelený lupínek.
Pokračujeme v krouživých pohybech a na závěr necháme přiloženou dlaň v klidu.*

Dvě malé ruce

*Dvě malé ruce ti putují po zádech,
svaly ti osvěží, posílí i tvůj dech.*
Pomalu hladíme dlaněmi druhého po zádech.

*Ruce krouží dokola, výš a zase níž,
zádům by to mohlo stačit, nemyslíš?*
Krouživě pohybujeme dlaněmi po zádech.

*Také hlavu pohladí, a to velmi jemně,
aby ti snad nebylo se mnou nepříjemně.*
Hladíme oběma rukama po hlavě.

*A potom ti proteplí obě ramena,
aby se ti netřásla strachem kolena.*
Na každé rameno položíme jednu ruku.

Malý, vztekly tygr

*Malý tygr čelo chmuří,
jako divý stále zuří.*
Děti ukazují, jak dovedou být vzteklé.

*Vystrkuje přitom svoje ostré drápy,
všem jen vyhrožuje, zvířata tím trápí.*
Všichni zvednou ruce a svými prsty znázorňují drápy.

Tygr ve svém vzteku ani netuší, že mu vyplazený jazyk nesluší.
Děti vyplazují jazyk.

*Nejvíce se jeho řev po krajině šíří,
když má místo masa jen mrkev na talíři.*
Děti řvou co nejhlasitěji jako tygr.

*Všichni z něho mají strach, nemají ho rádi,
tygříkovi to však zatím asi málo vadí.*
Všichni krčí rameny a ukazují svoji lhostejnost.

*Brzy ho však začne mrzet, že je stále sám,
přemýšlí a rozhlíží se: „Co teď udělám?“*
Děti se rozhlížejí kolem a vidí, že si jich nikdo nevšímá.

*Nařiká a kňučí, jak nešťestí pytel,
že mu nezbyl na světě ani jeden přítel.*
Děti naznačují pláč.

*Slzy mu však přinášejí málo prospěchu,
proto aspoň ve zpívání hledá útěchu.*
Hráči chodí „po čtyřech“ po místnosti a společně zpívají známou písničku.

*Když dozpívá, zůstane bez pohnutí stát,
nemá žádné kamarády, nemá si s kým hrát.*
Děti zůstanou jako přikované.

*Přemýšlí a za chvíličku sám se podiví,
že mohl být na zvířátka tak moc ošklivý.*
Děti chytí svou hlavu do dlaní a zakývají s ní na obě strany.

*Příště už se vždycky ke všem lépe zachovám,
abych nikdy nezůstal opuštěn a sám.*
Děti se začnou usmívat a tvářit přátelsky.

*Potom tygr navštěvuje všechna zvířátka,
každé z nich ho ráda pozve k sobě za vrátka.*
Děti utvoří dvojice.

*Potichu se omlouvá: „Velmi mě to mrzí,
že jsem vám všem ubližoval a byl jsem tak drzý.“*
Děti se vzájemně pohladí.

Každému pak podá packu pod větvemi v chládku

a z kožíšku vytahuje dárek na památku.

Dvojice si podává ruce a pantomimicky znázorňuje podávání dárku.

Zvířátkům však na dárcích příliš nezáleží,

raděj tygra obejmout všechna rychle běží!

Nakonec se všichni navzájem srdečně objímají.

Spolu jsem se potkali

Spolu jsme se potkali, ruce jsme si podali,

Chůze v kruhu, držíme se společně za ruce.

až se dáme dohromady, tak nám bude dobře tady,

Zastavíme a houpeme rukama vpřed a vzad.

budeme si hráti, taky tancovati.

Každý se sám zatočí na jednu a pak i na druhou stranu.

Endele, bendele

Endele, bendeel, tak i tak,

Stoj v kruhu, postupně se otáčí dlaně vzhůru a pak po jedné i směrem k zemi.

budeme si spolu hrát.

Dupeme na místě.

Ničeho se nebojíme. „Baf!“

Po špičkách, šeptem chůze pomalu doprostřed kruhu a „Baf!“ zakřičet.

My to spolu roztočíme. Tak i tak

Děti se chytí za ruce a na slovo tak se točí jedním směrem, pak druhým.

Třesky, plesky

Dlaněmi tleskneme dolů a vzhůru.

Ať je nám tu spolu hezky!

S úsměvem se ukloníme.

Jak se jmenuješ?

Sed v kruhu a všichni říkají.

Jak se jmenuješ, na to se tě ptáme?

Dítě řekne své jméno.

Např. „*Já jsem Lucka.*“

Ty jsi Lucka, my ti zatleskáme.

Všechny děti vytleskávají a říkají.

Pro pozitivní rozvoj citů k sobě se může ještě přidat

Já jsem Lucka a umím lalala

Všichni opakují

Ty jsi Lucka a umíš lalala

Místo po pravici

Pomůcky: jedna židle navíc

Místo po mé pravici je prázdné a já si pozvu toho, kdo mě dnes něčím potěšil nebo udělal něco, co se mi líbí.

Např. „*Martínek dnes ráno pomohl v šatně zout boty Jirkovi a to se mi moc líbilo. Poprosím tedy Martínka, aby si sedl vedle mne.*“

Všechny děti tleskají. Důležité je, aby byly v této hře nějakým kamarádem vybrány všechny děti a od svých kamarádů slyšely pozitivní sdělení. Pokud si někdo někoho vybere, ale nechce říct proč, měl aby to učitelka respektovat.

Slepovaná

Kouzelník (učitelka) říká: „*Čáry, máry, fuk, ať se k sobě slepí všechny děti bříškem.*“

Učitelka slepuje děti k sobě různými částmi těla, ocenit, pokud se jich slepí více k sobě. Komu je tato hra nepříjemná kvůli fyzickému kontaktu s kamarády, tak může být v roli pozorovatele, rozhodně děti nenutíme.

Děti, děti, pojd'te sem

Děti, děti, pojd'te sem. Do kola se sesednem.

Pomalu se posadíme do kruhu.

Do kola se posadíme, vzájemně se pohladíme.

Pohladíme kamarády sedící vedle nás.

Popřejem si, ať máme všichni hezký den.

Podáme kamarádům ruku a usmíváme se na sebe.

Vhodné použít jako rituál.

Vrzavá pohádka

Nejprve si přečteme vrzavou pohádku z knížky Neplač muchomůrko - D. Mrázková

Zeptáme se dětí, jak si můžeme z nás postavit chaloupku.

Vytvoříme chaloupku, pak přijde chlap (učitelka) a dotýká se jednotlivých částí chaloupky (dětí) a ty reagují na dotek různými druhy vrzání.

Až vyrostu

Až vyrostu a budu dospělý,

Ze dřepu stoj,

povím to lidem, aby věděli,

dlaně kolem pusy,

že už jsem velký, silný, troufalý,

vytáhnout na špičky, ruce jako silák, bušení pěstmi do hrudi,

aby mě hračky nebrali.

Chůze na místě.

Příloha č. II

II. Mluvíme, mluvíme... a nějak to nefunguje

Příjemný, přijatelný způsob 	Nepříjemný, nepřijatelný způsob 
• oslovení jménem • příjemný nebo aspoň věcný tón hlasu • zdvořilost, slovíčko „prosím“ • úsměv, oční kontakt • jasná formulace požadavku • zprostředkování smysluplnosti • vhodné načasování požadavku • dostatečný časový prostor, sdělit požadavek včas • jasně stanovený termín • rovnocenný vztah, respekt • možnost uplatnit vlastní přístup • přímo, na rovinu • splnitelnost • stručnost • přiměřené informace • sdělí se celý požadavek najednou • zaměřenost na problém, věc • humor	• neosobně, „mělo by se“ • direktivní tón, křik • příkazy • nepříjemný výraz, pohled stranou • nejasnost, nekonkrétnost • nevíme, proč to udělat, nebo vnitřně nesouhlasíme • právě se zabýváme něčím jiným, co je pro nás důležité • „teď hned“, „honem“ • netušíme, do kdy • arogance, nadřazenost • hrozby • kontrola před uplynutím doby (<i>Ty ses do toho ještě nepustila?</i>) • nemožnost volby • „chodí jak kolem horké kaše“ • vzkaz přes třetí osobu • nátlak, citové vydírání • vzbuzování pocitu viny • manipulace, „mazání medu kolem úst“, lichocení (<i>Ty jsi taková šikovná, vid' že to uděláš!</i>) • přetěžování • moc řečí • málo informací nebo žádné informace • rady, poučování • „kouskování“ požadavku (<i>a ještě tohle...</i>) • kritika osoby • srovnávání s jinými • připomínání minulých chyb • posměch, ironie • úsečnost

Příloha č. III

Dotazník pro rodiče dětí navštěvující MŠ

Vážený rodiče,
chtěla bych vás tímto požádat o vyplnění níže uvedeného dotazníku. Dotazník je anonymní a bude sloužit pouze jako výzkumný materiál k mé bakalářské práci „Pozitivní ladění v předškolním vzdělávání“. Cílem mé bakalářské práce je poskytnout dostatečný náhled na problematiku možného přístupu při práci s dětmi a upozornit na vhodné, pozitivní postupy a metody.

Velice vám děkuji za ochotu a čas, který jste tomuto dotazníku věnovali.
Lucie Klecánová, učitelka MŠ, studentka III.r. PF-JCU České Budějovice

Vámi vybrané odpovědi prosím zakroužkujte nebo obodujte nejvyšším možným počtem dle závažnosti či důležitosti 5 - 0 bodů

Dle vzoru např. takto:

Vaše dítě se nejraději věnuje této činnosti:

- a) hraje si s kamarády 5
- b) dívá se na televizi 2
- c) sedí u počítače 3
- d) poslouchá pohádky 1
- e) chodí do školy 0
- f) kreslí si 4

1. Vybírali jste cíleně MŠ pro své dítě?

- a) ano
- b) ne

2. V případě, že ano, na základě čeho jste se rozhodovali? (možno označit více odpovědí)

- a) dle bydliště
- b) dle konkrétního výchovně-vzdělávacího programu MŠ
- c) dle učitelky
- d) dle doporučení

3. S jakými pocity navštěvuje vaše dítě MŠ?

- a) těší se a chodí tam rádo
- b) není spokojené, chodí tam nerado
- c) většinou se tam těší
- d) jak kdy

4. Co je pro vás podstatné při výběru učitelky MŠ?

- a) odpovídající vzdělání a profesní kompetence
- b) pozitivní přístup k dětem i rodičům
- c) ochota, vstřícnost, spolupráce
- d) doporučení známých
- e) autoritativní přístup a vyžadování poslušnosti
- f) aby děti připravila na školu

5. Jaký styl výchovy upřednostňujete jako rodiče?

- a) autoritativní (mocenský, založen na příkazech, zákazech, vyžadování poslušnosti)
- dítě je povinné poslouchat rodiče, samo ještě není schopné se rozhodnout či vyřešit situaci, stromeček je třeba ohýbat dokud je malý
- b) liberální (svobodný, bez jasně vymezených hranic)
- dítě je třeba nechat ať si samo najde co je správné a zažije důsledky svých chyb
- c) demokratický (partnerský, respektující, s jasně vymezenými pravidly)
- spolu s dětmi si určujeme společná pravidla, která všichni dodržujeme, k důležitým rozhodnutím zveme i děti

6. Jaké výchovné metody, prostředky a styly komunikace považujete za účinné?

- a) důsledný přístup
- b) trest a odměna
- c) přiměřené informace
- d) humor
- e) rovnocenný vztah založený na vzájemné důvěře, respektu
- f) nadřazenost
- g) negativní hodnocení
- h) vyjádření vlastních očekávání a potřeb
- ch) spoluúčast a aktivita dítěte

7. Jak vnímáte poslušnost?

- a) jako žádoucí vlastnost hodných dětí
- b) jako výchovnou nutnost
- c) jako předpoklad k dalšímu vzdělávání
- d) jako závislost na autoritách
- e) jako přirozený a samozřejmý prostředek výchovy

8. Společný volný čas s vašimi dětmi trávíte:

- a) projevy lásky (doteky, pohlazení)
- b) sledováním tv
- c) hrou dle přání dítěte
- d) sportem
- e) četbou pohádek
- f) povídáním a nasloucháním

9. V čem poskytujete dětem prostor pro spoluúčast a aktivitu v rozhodování?

- a) při výběru jídla
- b) při volbě činnosti
- c) při oblékání
- d) při řešení problému

10. Co považujete za žádoucí výsledek výchovy?

- a) schopnost empatie, respektu
- b) poslušnost
- c) schopnost vstřícné a funkční komunikace s ostatními
- d) samostatnost a zodpovědnost
- e) soutěživost
- f) pozitivní přístup k lidem i přírodě

Příloha č. IV

Dotazník pro učitelky MŠ

Vážené kolegyně,
chtěla bych vás tímto požádat o vyplnění níže uvedeného dotazníku. Dotazník je anonymní a bude sloužit pouze jako výzkumný materiál k mé bakalářské práci „Pozitivní ladění v předškolním vzdělávání“. Cílem mé bakalářské práce je poskytnout dostatečný náhled na problematiku možností přístupu při práci s dětmi a upozornit na vhodné, pozitivní postupy a metody.

Velice vám děkuji za ochotu a čas, který jste tomuto dotazníku věnovali.
Lucie Klecánová, učitelka MŠ, studentka III.r. PF-JCU České Budějovice

Vámi vybrané odpovědi prosím zakroužkujte nebo obodujte nejvyšším možným počtem dle závažnosti či důležitosti 5 - 0 bodů

Dle vzoru např. takto:

Vaše dítě se nejraději věnuje této činnosti:

- a) hraje si s kamarády 5
- b) dívá se na televizi 2
- c) sedí u počítače 3
- d) poslouchá pohádky 1
- e) chodí do školy 0
- f) kreslí si 4

1. S jakým stylem výchovy se ztotožňujete?

- a) autoritativní (mocenský, založen na příkazech, zákazech, vyžadování poslušnosti)
- b) liberální (svobodný, bez jasně vymezených hranic)
- c) demokratický (partnerský, respektující, s jasně vymezenými pravidly)

2. V čem vidíte rozdíly demokratické a autoritativní výchovy?

- a) ve způsobu, jakým se stanovují pravidla a hranice chování
- b) ve schopnosti projevu empatie
- c) ve vyjadřování vlastních očekávání a potřeb
- d) v užívání odměn a trestů
- e) ve výsledku výchovného působení
- f) v důstojném přístupu k dítěti

3. Co považujete za nejdůležitější pro děti ve vaší třídě?

- a) připravit děti na školní docházku
- b) rozvoj sebeobsluhy a samostatnosti
- c) to, jak se dítě cítí, jeho celkovou spokojenost
- d) dostatek prostoru pro smích a humor
- e) vzájemný respekt a možnost vyjádření svého názoru
- f) rozvoj pozitivního přístupu k lidem i přírodě

4. Jakých výchovných metod, prostředků a stylu komunikace s dětmi nejčastěji užíváte?

- a) důsledný přístup
- b) trest a odměna
- c) pokyny a instrukce
- d) přiměřené informace
- e) humor
- f) poslušnost
- g) možnost volby
- h) spoluúčast a aktivita dítěte

5. Jak vnímáte poslušnost?

- a) jako žádoucí vlastnost hodných dětí
- b) jako výchovnou nutnost
- c) jako předpoklad k dalšímu vzdělávání
- d) jako závislost na autoritách
- e) jako přirozený a samozřejmý prostředek výchovy

6. V čem poskytujete dětem prostor pro spoluúčast a aktivitu v rozhodování?

- a) při výběru jídla
- b) při volbě činnosti
- c) při oblékání
- d) při řešení problému ve třídě

7. Co považujete za žádoucí výsledek vašeho působení na dítě?

- a) schopnost empatie, respektu
- b) poslušnost
- c) schopnost vstřícné a funkční komunikace s ostatními
- d) samostatnost a zodpovědnost
- e) soutěživost

8. Efektivní komunikační dovednosti dle vašeho názoru jsou:

- a) asertivní techniky (např. dokázat vyjádřit vlastní pocit, názor, myšlenku)
- b) techniky založené na poslušnosti autority
- c) techniky založené na vzájemném respektování
- d) techniky podporující sebevědomí

9. Používáte efektivní komunikaci?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) ne
- d) spíše ne

10. Prosociálnímu chování děti učíme především:

- a) ve volné hře
- b) vlastním vzorem
- c) projekty
- d) vysvětlováním
- e) prosociální hrou
- f) příběhy
- g) radami a poučováním
- h) autoritou

11. Které z těchto činností užíváte ve vaší třídě nejčastěji?

- a) čtení pohádky
- b) komunitní kruh
- c) prosociální hry
- d) dramatizace problémových situací
- e) pohybové hry
- d) zpěv

